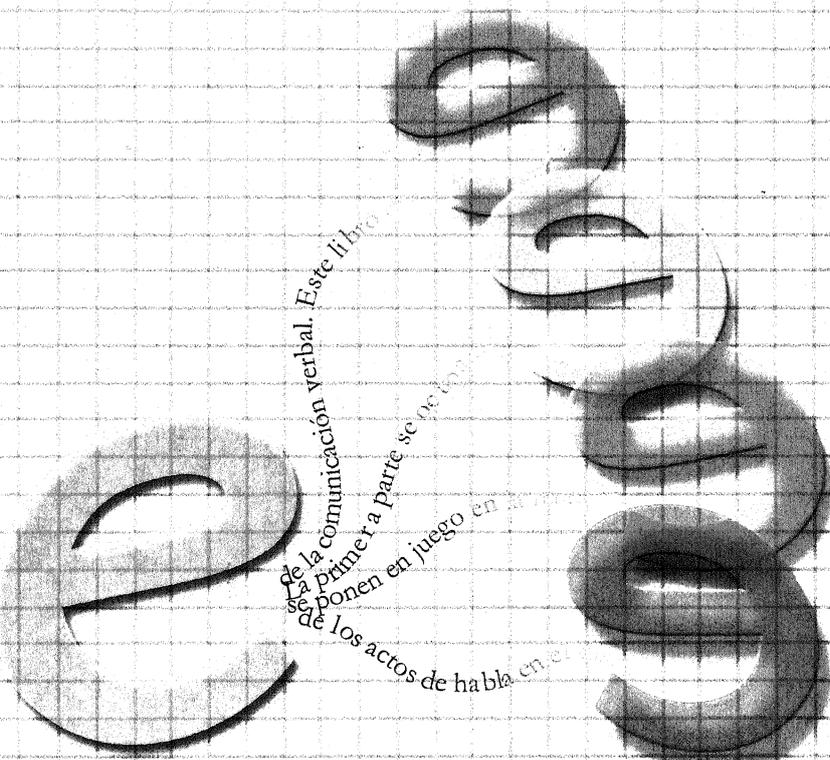


Lingüística / Análisis del discurso

Jan Renkema

# Introducción a los estudios sobre el discurso



gedisa  
editorial

Jan Renkema

---

INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS  
SOBRE EL DISCURSO

CLA•DE•MA  
LINGÜÍSTICA

**Editorial Gedisa ofrece  
los siguientes títulos sobre**

**LINGÜÍSTICA Y ANALISIS  
DEL DISCURSO**

- JAN RENKEMA** *Introducción a los estudios sobre  
el discurso*
- TEUN A. VAN DIJK** *Ideología*  
Un enfoque multidisciplinario
- GEOFFREY SAMPSON** *Sistemas de escritura.*  
Introducción lingüística
- JEAN STAROBINSKI** *Las palabras bajo las palabras.*  
Los anagramas de Ferdinand  
de Saussure
- PETER BURKE** *Hablar y callar.*  
Funciones sociales  
del lenguaje a través de la historia
- GIORGIO RAIMONDO CARDONA** *Los lenguajes del saber*
- RAFFAELE SIMONE** *Diario lingüístico de una niña*
- B. FEINBERG Y R. KASRILS** *Bertrand Russell responde*
- MITSOU RONAT** *Conversaciones con Chomsky*
- A. VERDIGLIONE Y OTROS** *Psicoanálisis y semiótica*
- MARIO FRANCONI** *Psicoanálisis, lingüística  
y epistemología*
- ALAIN BERRENDONER** *Elementos de pragmática  
lingüística*
- J. S. EFRAN, M. D. LUKENS  
Y R. J. LUKENS** *Lenguaje, estructura y cambio*

(sigue en pág. 287)

INTRODUCCIÓN A  
LOS ESTUDIOS SOBRE  
EL DISCURSO

Jan Renkema

gedisa  
editorial

Título del original en inglés: *Discourse Studies. An Introductory Textbook*  
Publicado por John Benjamins Publishing Co. Amsterdam/Philadelphia  
© 1993 John Benjamins B. V.

*Traducción:* María Luz Melon

*Diseño de cubierta:* Sebastián Puiggrós

Primera edición, noviembre de 1999, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa S.A, 1999  
Muntaner 460, entlo., 1ª  
Tel. 201 60 00  
08006 - Barcelona, España  
correo electrónico: [gedisa@gedisa.com](mailto:gedisa@gedisa.com)  
<http://www.gedisa.com>

ISBN: 84-7432-746-6  
Depósito legal: B.33.868/1999  
Impreso por: A & M Gràfic  
Carretera N 152, km. 14,9  
08130 Santa Perpètua de Mogoda

Impreso en España  
*Printed in Spain*

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o cualquier otro idioma.

## Agradecimientos

Este libro es el resultado de más de diez años de experiencia académica en el área de los Estudios del Discurso. Utilizando las preguntas y respuestas de muchos estudiantes como guía, he seleccionado y formulado (o reformulado) lo que considero son los conceptos clave y temas principales de la disciplina.

Me gustaría agradecer a mis colegas del grupo de trabajo en Estudios del Discurso, dentro del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad de Tilburg, y especialmente por la oportunidad de visitar universidades en Alemania y de aborcar a la investigación en los E.U.A. con la beca Fulbright.

Estoy particularmente agradecido a Leo Noordman, Jef Verschueren y Carel van Wijk por sus comentarios y su apoyo crítico. Me gustaría también agradecer a Jeanne van Oosten y Mark Vitullo (traducción), Elles van Happen e Ingrid Magilsen (trabajo de referencia) y finalmente a Rieky Jurriëns y Anneke Smits (producción del texto).

Espero que esta obra ayude a los docentes de pragmática, de estilística, de análisis de la interacción verbal, de narratología, de argumentación y de todos los demás campos relacionados con los estudios del discurso. Pero sobre todo, espero que esta introducción estimule el interés de los estudiantes por ese fenómeno fascinante que es el discurso.

Navidad de 1992, Universidad de Tilburg      Jan Renkema

# Indice

AGRADECIMIENTOS .....	7
1 Introducción .....	13
1.1. Definición de los Estudios del Discurso .....	13
1.2. El objeto y la estructura de la obra .....	15
1.3. Presentación del material .....	17
<b>Parte I. Orientación general</b>	
2 El lenguaje como instrumento verbal .....	20
2.1. El modelo de 'órganon' .....	20
2.2. El principio de cooperación .....	22
2.3. Estrategias de cortesía .....	26
3 La comunicación como acción .....	36
3.1. La pragmática y la teoría de los actos de habla .....	36
3.2. Ilocuciones .....	37
3.3. Ilocuciones en el discurso .....	41
4 Aspectos formales .....	49
4.1. El mensaje entre el emisor y el receptor .....	49
4.2. Siete criterios de textualidad .....	52
4.3. Cinco tipos de cohesión .....	55
5 Aspectos funcionales .....	62
5.1. La situación discursiva .....	62
5.2. El discurso institucional .....	65
5.3. Objetivos y efectos .....	69

## **Parte II. Fenómenos básicos**

6	Significado estructurado .....	74
6.1.	Proposiciones .....	74
6.2.	Macroestructuras y superestructuras .....	78
6.3.	Tópicos .....	85
7	Conexiones discursivas .....	93
7.1.	Relaciones discursivas .....	93
7.2.	Anáfora .....	98
7.3.	Deixis .....	102
8	Tipos .....	113
8.1.	Lengua escrita e interacción verbal .....	113
8.2.	Lengua cotidiana y lengua literaria .....	115
8.3.	Clasificación del discurso .....	118
9	Estilos .....	126
9.1.	Perspectivas sobre el estilo .....	126
9.2.	Ejemplos de la investigación estilística .....	131
9.3.	La metáfora en la lengua cotidiana .....	134

## **Parte III. Tipos específicos de discurso**

10	Interacción verbal .....	139
10.1.	Sistemas de transcripción .....	139
10.2.	El modelo de asignación de turnos .....	141
10.3.	Organización secuencial .....	145
11	Narración .....	152
11.1.	Desarrollo histórico .....	152
11.2.	El enfoque sociolingüístico .....	155
11.3.	El enfoque psicolingüístico .....	157
12	Argumentación .....	164
12.1.	El marco sociopsicológico .....	164
12.2.	Análisis de la argumentación .....	167
12.3.	Estilo y persuasión .....	172

## **Parte IV. Producción y percepción**

13	La presentación de la información .....	180
13.1.	Puesta en escena .....	180

13.2. Puesta en perspectiva .....	184
13.3. Manejo de la información nueva y dada .....	189
14 La aprehensión de la información .....	196
14.1. Presuposiciones .....	196
14.2. Inferencias .....	201
14.3. El papel del conocimiento previo .....	205
15 La producción del discurso .....	214
15.1. Del pensamiento al texto .....	214
15.2. La habilidad para escribir .....	219
15.3. Evaluación de la calidad del texto .....	224
16 La comprensión del discurso .....	233
16.1. Fórmulas de “lecturabilidad” .....	233
16.2. La medida de la comprensión .....	237
16.3. Modelo del proceso de lectura .....	240
17 Epílogo .....	248
17.1. Marco conceptual .....	248
17.2. Temas principales .....	252
17.3. Para continuar el estudio .....	256
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	259
ÍNDICE TEMÁTICO .....	279

# 1

## Introducción

### 1.1. Definición de los Estudios del Discurso

Los estudios del discurso constituyen una disciplina que tiene por objeto la investigación de la relación entre forma y función en la comunicación verbal. Esta definición breve, aunque amplia, constituye el punto de partida de este libro. La definición nos lleva a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué significa “la relación entre forma y función”?
2. ¿Es realmente necesario que exista una rama específica de la ciencia dedicada a la investigación de esta relación?

En este apartado responderemos a ambas preguntas. El objetivo y el carácter de este libro serán el tema de los siguientes dos apartados.

¿Qué significa “la relación entre forma y función”? Consideremos el siguiente ejemplo, extraído de un fragmento de comunicación verbal.

- (1) A: Mira, hoy hay una buena película en el cine.  
B: En realidad, tengo que estudiar.  
A: Qué pena.  
B: Sí, lo siento.  
A: Bueno, supongo que no necesito preguntarte si quieres que te pase a buscar.

En este ejemplo, la primera emisión de A toma la forma de una afirmación de que hay una buena película en el cine esa

noche. La función de esta afirmación, sin embargo, es la de una invitación a B, quien reconoce que la afirmación de A tiene esa función. B podría haber respondido simplemente diciendo "Qué bien" o "No sabía". Pero B responde a su vez con una aserción que expresa su necesidad de estudiar esa tarde. La respuesta de B equivale a un rechazo de la invitación. La manifestación de que lo siente que hace A demuestra que esta interpretación no es una mera conjetura.

En este fragmento, la forma "afirmación" tiene la función de "invitación" (primera emisión de A) y del rechazo de esta (primera emisión de B). A continuación aparece otro ejemplo: un fragmento de una nota acerca de un complejo de oficinas edificado recientemente, y el mismo fragmento con una forma ligeramente distinta.

- (2a) El nuevo complejo de oficinas está situado en el centro histórico de la ciudad. El estudio de arquitectos Wilkinson e Hijos realizó el diseño.
- (2b) El nuevo complejo de oficinas está situado en el centro histórico de la ciudad. El diseño fue realizado por el estudio de arquitectos Wilkinson e Hijos.

En la segunda oración de (2a) se utiliza la voz activa, mientras que en (2b) se emplea una variante pasiva. ¿Cuál es la diferencia funcional entre estas dos oraciones? En la forma activa el acento está puesto en el estudio que realizó el diseño. En la forma pasiva, se agrega mayor información sobre el complejo de oficinas. Cuando se utilizan diferentes formas para presentar contenidos aproximadamente iguales, a menudo estas implican diferencias en la función. El objeto de los Estudios del Discurso es llegar a una taxonomía de las diferencias sistemáticas entre las formas y las funciones, y de la relación entre ambas.

Con respecto a la segunda cuestión, ciertamente parece existir la necesidad de constituir un campo de estudio independiente. Debido a que el estudio de la forma y la función requiere aportes de diversas disciplinas —la lingüística, la literatura, la retórica y la estilística, así como otros campos vinculados a la comunicación verbal tales como las ciencias de la

comunicación, la psicología, la sociología y la filosofía— y debido a que se extraen conceptos de estos diferentes campos, es necesario establecer un ámbito común. Dentro de esta rama de estudio, las diferentes escuelas de investigación pueden realizar sus contribuciones particulares a la investigación sobre la relación entre forma y función en la comunicación verbal.

## 1.2. El objeto y la estructura de la obra

El objeto de este libro es familiarizar al futuro estudiante con los conceptos más importantes y los temas principales del área de los estudios del discurso. El manejo de estos conceptos fundamentales le brindará una serie de herramientas científicas que podrá emplear en cursos más avanzados sobre la materia. Esta introducción puede servir también como un primer escalón hacia lecturas más profundas en publicaciones científicas tales como *Discourse Processes*, *Text*, *Journal of Pragmatics*, *Cognitive Linguistics* y *Discourse and Society*, y en manuales como *The Handbook of Discourse Analysis* (Teun van Dijk, 1985).

El volumen se organiza en cuatro partes. En la Primera Parte, los capítulos 2, 3, 4 y 5 brindan una orientación general sobre la disciplina. El eje lo constituyen cuatro conceptos fundamentales en el área de los estudios del discurso tal como la definimos en el presente libro, es decir, como la investigación de la relación entre *forma* y *función* en la *comunicación verbal*. En el capítulo 2, “El lenguaje como instrumento verbal”, el término “verbal” es protagonista. El tema aquí son los principios que regulan el uso del lenguaje instrumental, y las estrategias que se ponen en juego cuando se emplea el lenguaje. En el capítulo 3, “La comunicación como acción”, se aborda un aspecto importante de la comunicación; el hecho de que esta puede definirse como la realización de actos. Este capítulo se limita a tratar los actos de habla y su interpretación en el discurso.

Forma y función son palabras que parecen simples, pero sólo a primera vista. El capítulo 4, “Aspectos formales”, se centra en la definición del discurso y plantea una serie de conceptos que resultan esenciales para su análisis. El concepto de discurso, como el de comunicación verbal, comprende una faceta oral y una escrita. En el capítulo 5, “Aspectos funcionales”,

se propone una explicación del término "función" tal como se emplea en el ámbito de los estudios del discurso. Además, se encontrará una explicación de la forma en que la función discursiva depende de la situación dentro de la cual se emplea el discurso.

La Segunda Parte consiste en una introducción a los fenómenos básicos. Los capítulos 6 y 7 tratan acerca de los elementos fundamentales del discurso y los vínculos entre ellos. El capítulo 6, "Significado estructurado", examina las unidades de información (proposiciones) sobre ciertas materias (tópicos) en el contexto de unidades mayores (estructuras). El capítulo 7, "Conexiones discursivas", explora los vínculos dentro del discurso. ¿Cómo se enlazan las proposiciones o las series de proposiciones? ¿Qué palabras refieren al discurso precedente, cuáles al discurso siguiente y cuáles a algo que está fuera del discurso mismo?

En los dos capítulos siguientes se abordan dos problemas bien conocidos. El capítulo 8, "Tipos", analiza las maneras de describir las diferencias entre la lengua literaria y la cotidiana, y las posibles tipologías del discurso. El capítulo 9, "Estilos", explora la cuestión de la esencia del "estilo" y la manera en la que se pueden describir las variaciones estilísticas.

En la Parte Tercera se estudian los tipos específicos de discurso. La interacción verbal es, en muchos aspectos, diferente del texto escrito. El capítulo 10, "Interacción verbal", se concentra en una serie de conceptos clave para el análisis de la conversación oral. El estudio de la estructura narrativa, que tuvo su origen en la investigación literaria, tiene aquí su enfoque propio. En el capítulo 11, "Narración", se brinda una introducción al enfoque socio y psicolingüístico en la investigación de las narrativas. El capítulo 12, "Argumentación", examina temas que son característicos de la investigación acerca del uso argumentativo y persuasivo del lenguaje.

La Parte Cuarta trata acerca de la producción y la percepción del discurso. El receptor del mensaje puede ya conocer un poco sobre el tema, y buscará entonces principalmente información nueva. De la misma manera, un autor o hablante enfatizará algunas partes de la información, o supondrá que el lector u oyente ya las conoce. También puede enfocarse un tema desde un punto de vista específico. Todas estas cuestiones se plantean en el capítulo 13, "La presentación de la información".

Además, un receptor puede percibir más en un discurso que simplemente lo denotado. En el capítulo 14, “La aprehensión de la información”, se abordan los conceptos que tienen una función clave en este proceso. Los dos capítulos siguientes tratan sobre una serie de temas importantes relacionados con la escritura y la lectura. El capítulo 15, “La producción del discurso”, se vincula con la presentación de la información a la que se dedica el capítulo 13. Aporta información sobre el proceso de escritura, el desarrollo de la competencia y el estudio de la calidad del texto. En este capítulo, pasamos de concentrarnos en el proceso a concentrarnos en lo producido. El capítulo 16, “La comprensión del discurso”, abarca desde la investigación sobre la lecturabilidad del texto hasta los procesos de la comprensión del discurso.

El capítulo 17, “Epílogo”, ofrece mayor información sobre temas de investigación fundamentales, tales como las funciones discursivas de las formas sintácticas y los problemas relacionados con la calidad del texto. También se brinda un marco de referencia con respecto a los conceptos clave.

### **1.3. Presentación del material**

El material que presenta esta obra se ha organizado a fin de que sirva como una primera introducción a los estudios del discurso en el ámbito universitario. Sin duda, un peligro inherente a la naturaleza interdisciplinaria del área de los estudios del discurso es el de trivializar los conceptos teóricos, ya que se los despoja de su contexto científico (la filosofía, la lingüística, la psicología, la sociología, etc.). Brindaremos especial atención, por lo tanto, al origen de los conceptos clave en este campo.

Siempre que nos internamos en el arsenal conceptual, se ofrecen en la medida de lo posible ejemplos de aplicaciones científicas. Los ejemplos de investigación escogidos no son siempre recientes. En este libro se presta también especial atención a los enfoques sobre los que están basados los desarrollos teóricos contemporáneos. También es la intención familiarizar al estudiante con una cantidad de estudios clásicos en el área, extraídos tanto de la tradición angloamericana como de la europea.

Obviamente, un trabajo introductorio no puede profundizar en el tratamiento de las definiciones de los conceptos clave,

o desarrollar temas que sólo han comenzado a cristalizarse. Para aquellos estudiantes que desean estudiar temas más específicos, se brinda una lista de lecturas complementarias sugeridas para cada capítulo. Las preguntas y ejercicios al final de cada capítulo tienen por fin estimular el debate sobre diferencias que a primera vista no parecen problemáticas.

### Preguntas y ejercicios

1. Explique en sus propias palabras en qué consisten los estudios del discurso. (Conserve su respuesta para la última pregunta del capítulo 17).
2. Explique en términos de forma y función la dinámica del siguiente fragmento de una conversación en la mesa:  
  
A: ¿Me puedes pasar la sal?  
B: Por supuesto. (B continúa comiendo sin pasar la sal.)
3. Describa las diferencias entre forma y función en los siguientes extractos:
  - (a) Un médico clínico de nuestro establecimiento de salud cerró su consultorio ayer, luego de que se produjeron manifestaciones locales. Era sospechoso de haber abusado de sus pacientes.
  - (b) Un médico clínico de nuestro establecimiento de salud, que era sospechoso de haber abusado de sus pacientes, cerró su consultorio ayer luego de que se produjeron manifestaciones locales.
4. Seleccione cualquier tema de una de las publicaciones mencionadas en este capítulo. Observe el resumen de uno de los artículos e intente determinar si está comprendido dentro de la definición de los estudios del discurso. Fundamente su opinión.

## Información bibliográfica

Existen una serie de trabajos introductorios acerca del área de los Estudios del Discurso (o de algunos de sus aspectos). Uno de los primeros, de Teun van Dijk (1978), fue publicado originalmente en holandés pero ya ha sido traducido al inglés y a otros idiomas. Teun van Dijk es considerado por muchos el pionero de los estudios del discurso: es el fundador de una serie de publicaciones, incluyendo *Text and Discourse and Society*. También editó *The Handbook of Discourse Analysis* (1985).

La mayoría de las introducciones a los estudios del discurso se publicaron a principios de la década de 1980. Publicaciones destacadas en idioma alemán son las de Hartwig Kalverkämper (1981), Eugenio Coseriu (1981), Bernhard Sowinski (1983), Maximilian Scherner (1984) y Wolfgang Heinemann y Dieter Viehweger (1991). Las publicaciones en idioma inglés de uso más difundido son: Robert de Beaugrande (1980), De Beaugrande y Wolfgang Dressler (1981), Penelope Brown y George Yule (1983) y Michael Stubbs (1983).

Hay también introducciones a distintos aspectos de este campo de estudios. Las más importantes tratan del Análisis Conversacional (Willis Edmonson, 1981; Helmut Henne y Helmut Rehbock, 1982; Margaret McLaughlin, 1984; Robert Nofsinger, 1991) y de la estilística (Bernd Spillner, 1984; Georges Molinié, 1989).

## 2

# El lenguaje como instrumento verbal

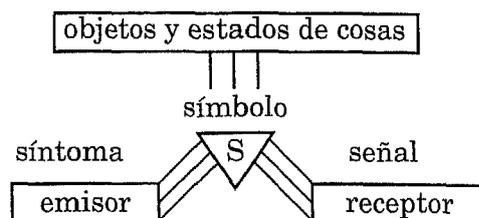
### 2.1. El modelo de 'órganon'

Para lograr una correcta comprensión de qué es lo "verbal" en la "comunicación verbal", es necesario entender ciertos rasgos característicos del lenguaje. Una de las primeras obras sobre el lenguaje, el *Cratilo* de Platón (un diálogo sobre el origen del lenguaje), describe al habla como una forma de acción y a las palabras como instrumentos con los cuales pueden realizarse acciones.

El filósofo y psicólogo alemán Karl Bühler se refería a esta obra cuando describió el lenguaje como una herramienta, un "órganon", que las personas utilizan a fin de comunicarse entre sí. El modelo de 'órganon' de Bühler (1934) ha tenido una importante influencia en la manera como se aborda el lenguaje en los estudios del discurso. Bühler estableció que un sonido puede considerarse un signo lingüístico únicamente si existe una relación tripartita que conecte al sonido con el emisor, el receptor y el objeto al que se hace referencia. Paralelamente a esta triple relación, cada signo (S) lingüístico tiene simultáneamente tres funciones.

a. Un signo funciona como un síntoma ya que da información acerca del emisor, por ejemplo si el emisor es hombre o mujer o cuál es la intención de la emisión. b. Un signo es un símbolo ya que se refiere a un objeto y a estados de cosas. c. Un signo actúa como una señal dado que el receptor debe interpretarlo o reaccionar ante lo que se dijo.

- (1) El modelo de 'órganon' de Bühler



Esta división tripartita puede ilustrarse con una emisión. A continuación se ofrece un ejemplo:

- (2) ¿Has oído esa extraña historia del borracho que decidió hacerse el barbero y le cortó una oreja a su amigo?

Al formular esta pregunta, el hablante indica que desea información de la persona a la que se dirige. Al usar la palabra "extraña", a su vez expresa una opinión. Este es el aspecto del signo como "sintoma". En la emisión, se hace referencia a una historia, un suceso real. En esto consiste el aspecto de "símbolo". La pregunta está dirigida a un oyente. Se espera que este no responda simplemente "sí" o "no" y cambie de tema, sino algo parecido a "No, cuéntame qué pasó" o un "sí" seguido de la expresión de su reacción personal. Este es el aspecto de "señal".

Trataremos sobre las divisiones que establece el modelo de 'órganon' nuevamente en otra parte de este libro. En este capítulo nos concentraremos en los supuestos básicos del modelo, es decir, que el lenguaje es un instrumento con el cual pueden lograrse objetivos, y que este instrumento no puede ser considerado separadamente de los hablantes y oyentes, o autores y lectores.

El lenguaje, y por lo tanto el discurso, es un instrumento de dos vías: un instrumento para un hablante y un oyente, o para un autor y un lector. Como escribió el filósofo del lenguaje danés Otto Jespersen en la introducción a su obra *Philosophy of Grammar* (1924):

- (3) La esencia del lenguaje es la actividad humana; actividad por parte de un individuo que se hace comprender por otro, y actividad por parte del otro para comprender lo que el primero tiene en mente.

Si dos personas utilizan un instrumento para una “actividad”, esta actividad sólo puede tener éxito si ambas partes respetan ciertas reglas o principios generales, y por lo tanto utilizan ciertas estrategias. Esto puede ilustrarse por medio de un ejemplo no lingüístico. Si dos personas quieren colgar un cuadro (actividad), utilizan un martillo, clavos y una escalera (instrumentos), y deben coordinar sus acciones. Deberá haber algún tipo de cooperación; mientras uno está situado en la escalera, el otro puede pasarle las herramientas al primero, etc. También deberán seguirse reglas de cortesía; mientras una persona está en la escalera, el otro no deberá tratar de empujarlo para que se caiga. Un principio general de la actividad colectiva es la “cooperación”, y una estrategia que a menudo se utiliza para lograrla es esta de la “cortesía”. Esto también se aplica al caso de la comunicación verbal. El resto de este capítulo se ocupará de la cooperación y la cortesía.

## 2.2. El principio de cooperación

Las palabras del hablante a menudo expresan más que el significado literal de las palabras pronunciadas. El siguiente ejemplo fue extraído del artículo clásico *Logic and Conversation* (1975) del lógico y filósofo Herbert Grice.

- (4) Supongamos que A y B están hablando sobre un amigo mutuo, C, que actualmente trabaja en un Banco. A le pregunta a B cómo le está yendo a C en el trabajo, y B responde: “Bueno, bastante bien, supongo; sus colegas le caen bien y todavía no fue preso”.

La forma de esta emisión no lo dice todo sobre el significado, y por lo tanto la función. A puede entender a partir de la frase de B que este no tiene una opinión muy buena de C. De hecho, B ha dicho básicamente que C es un delincuente en potencia. Sin embargo, esto no surge del significado literal de las palabras de B. ¿Por qué A puede llegar a estas conclusiones? Porque A puede suponer que el comentario adicional de B sobre la cárcel, a primera vista superfluo, tiene cierta relevancia. La única razón por la que B agregaría este comentario sería si B quiere insinuar que C es un delincuente en potencia.

Grice denomina a esta interpretación “implicatura conver-

sacional". Al usar el término "implicatura", Grice busca enfatizar que no se trata de una implicación lógica tal como la relación "si... entonces" que se expresa por la fórmula " $A \rightarrow B$ ". Al caracterizarla como "conversacional" denota que las derivaciones con las que trata son una parte esencial del proceso de transferencia de información en la conversación.

Un hablante sólo puede transmitir claramente un significado como este si el oyente coopera. Para captar esta noción, Grice formuló un principio general del uso del lenguaje, el "principio de cooperación":

(5) El principio de cooperación

Realice su contribución a la conversación de la forma en que exige el propósito o dirección aceptados del intercambio hablado en el cual está participando, de acuerdo con la etapa en la que se produce.

Grice distinguía cuatro categorías dentro de este principio general. Las formuló en reglas básicas o máximas. En dos categorías, también introdujo máximas generales:

(6) Las Máximas de Grice

I Máximas de cantidad

- 1) Haga su contribución tan informativa como se requiere (para los propósitos actuales del intercambio).
- 2) No haga su contribución más informativa de lo que se requiere.

II Máximas de calidad

Máxima general: Trate de que su contribución sea verdadera.

- Submáximas:
- 1) No diga algo que cree que es falso.
  - 2) No diga algo de lo cual no tiene evidencia.

III Máxima de relevancia

- 1) Sea pertinente.

#### IV Máximas de modo

Máxima general: Sea claro.

Submáximas: 1) Evite ser oscuro en la expresión.

2) Evite ser ambiguo.

3) Sea breve (evite ser excesivamente locuaz).

4) Sea ordenado.

Las máximas del principio de cooperación pueden utilizarse para describir cómo derivan las implicaturas los participantes de una conversación. Grice ofrece el siguiente ejemplo: A está situado junto a un auto evidentemente inmóvil, y se le acerca B. Se produce el siguiente intercambio:

(7) A: Me quedé sin gasolina.

B: A la vuelta hay una gasolinera.

A puede deducir de la reacción de B que lo que quiere decir es que a la vuelta de la esquina hay una gasolinera que está abierta y vende gasolina. B, sin embargo, no mencionó estos hechos. A puede suponer estos hechos solamente si asume que B actúa de acuerdo con el principio de cooperación y que respeta la máxima de relevancia.

En los estudios del discurso a menudo se hace referencia al principio de cooperación y a sus máximas, ya que brindan una descripción lúcida de la manera en la que los oyentes (y lectores) pueden obtener información a partir de una emisión, aunque dicha información no haya sido expresada en forma directa. Esto tiene importancia para la investigación sobre la relación entre forma y función.

Grice, sin embargo, realizó una serie de comentarios adicionales sobre el principio de cooperación. Primero, las máximas son válidas para el uso del lenguaje solamente cuando este tiene una función informativa. Esto excluye, por ejemplo, categorías tales como el debate y la conversación intrascendente. En segundo lugar, existen, desde el punto de vista social o estético, otras máximas posibles. Grice sugiere la máxima "Sea cortés". En tercer lugar, hay otro principio que actúa aquí. Considere la máxima de cantidad. Un exceso de información no necesariamente significa una violación de esta máxima, ya

que también puede considerarse como un desperdicio de tiempo y energía, y por lo tanto una violación de algún principio de eficiencia. En cuarto lugar, algunas máximas son algo imprecisas. Por ejemplo, ¿cómo puede determinarse qué información es la requerida (primera máxima de cantidad)?

En la literatura sobre las máximas de Grice, se dedica especial atención a la de relevancia. No resulta claro cómo puede determinarse si una contribución a una conversación es relevante o no. Se han formulado una serie de sugerencias tendientes a una descripción clara de la relevancia. Sin embargo, ha demostrado ser extremadamente difícil determinar exactamente cuándo se ha violado esta máxima. Por ejemplo, véase el siguiente ejemplo de una pregunta y una serie de respuestas posibles:

(8) A: ¿Dónde está mi caja de bombones?

B: (a) ¿Dónde están las nieves del ayer?

(b) Tenía hambre.

(c) Tengo que ir a tomar el tren.

(d) ¿Dónde está el plan de tu dieta?

(e) Hoy los niños estuvieron en tu cuarto.

A podría reaccionar con sorpresa y preguntarse por qué de repente B se pone a recitar poesía, en el caso de la respuesta (a), o decir “Yo estaba hablando de los bombones y tú te pones a hablar de los niños”, en el caso de (e). A primera vista, parece que B no se está ajustando a los límites de la máxima de relevancia. Sin embargo, si A da por sentado que B la está respetando, cualquiera de las reacciones de B puede interpretarse como relevante:

(9) (a) B no está simplemente recitando poesía; en realidad no está haciendo una pregunta, sino que, al reaccionar en la forma en que lo hace, sólo está diciendo que los bombones, como las nieves del ayer, han desaparecido gradualmente y que no hay una buena respuesta para la pregunta de A.

(b) B está dejando en claro que se ha comido los bombones de A.

- (c) B no quiere responder a la pregunta porque está apurado. O bien, B evade la pregunta con una excusa, y sabe más de lo que dice.
- (d) B está posponiendo la respuesta: primero quiere saber si A puede o no comer chocolate.
- (e) B está sugiriendo que los niños se han comido los bombones. O bien, B sugiere que saben dónde están.

Obviamente, se pueden concebir muchas otras posibles reacciones de B. El punto principal es que cada reacción puede interpretarse como relevante. Es posible, por supuesto, imaginar contribuciones a conversaciones que a primera vista parecerían irrelevantes, pero a menudo estas terminan por recordarnos los diálogos de una comedia.

- (10) A: ¿Quieres bailar?  
B: Me encantaría. ¿Conoce a alguien que quiera hacerlo?
- (11) A: (docente) Tendrías que haber estado aquí a las 9 en punto.  
B: (estudiante) ¿Por qué? ¿Pasó algo?

Incluso en estos ejemplos, la reacción de B puede interpretarse como relevante si en (10) A es el camarero o si en (11) las clases no comienzan hasta las 9,30. La relevancia depende en gran medida de la situación conversacional, y sólo puede tratarse dentro del área de investigación en estudios del discurso que se ocupa de la conducta del lector/oyente.

### 2.3. Estrategias de cortesía

El principio de cooperación es válido para el uso informativo del lenguaje. Los usuarios, sin embargo, no siempre están interesados en la transferencia efectiva de información. En los siguientes ejemplos el hablante desea que el receptor cierre la puerta:

- (12a) Cierra la puerta.
- (12b) Aquí hay corriente.
- (12c) ¿Podrías cerrar la puerta?
- (12d) ¿Serías tan gentil de cerrar la puerta?

De acuerdo con las máximas del principio de cooperación, (12a) es suficiente. El lenguaje, sin embargo, se utiliza a menudo en forma más indirecta, como se observa en (12b). También se utilizan en ocasiones formas de cortesía tales como (12c) o (12d).

Una fuente importante de inspiración para el estudio de los fenómenos de cortesía es la obra de Erving Goffman (1956). Este psicólogo social introdujo el concepto de “imagen personal” (*face* en el original en inglés).\* Con esto se refería a la imagen que una persona proyecta en sus contactos sociales con otras. En opinión de Goffman, todo participante del proceso social tiene la necesidad de ser apreciado por otros y la necesidad de sentirse libre y de que no interfieran con él. Goffman denomina “imagen positiva” a la necesidad de ser apreciado e “imagen negativa” a la necesidad de no ser molestado.

Goffman proponía que la interacción social, que incluye la comunicación verbal, se estudiara según el principio de que los participantes se están esforzando por lograr estabilidad en sus relaciones con los demás. Los participantes en conversaciones deberían, por lo tanto, evitar vulnerar la “imagen” del otro. El rechazar un pedido o hacer un reproche son acciones que pueden constituir una amenaza a la imagen positiva o negativa del otro. En el caso de los “actos que amenazan la imagen” (AAI),\*\* es necesario algo que reduzca al mínimo la afrenta a la imagen, y que por lo tanto preserve la estabilidad en la medida de lo posible. Esto puede lograrse utilizando “técnicas de trabajo sobre la imagen”. Algunos ejemplos son las formulaciones amplias y circunspectas de un rechazo, que dejan en claro que el pedido es imposible de conceder.

¿Cómo encaja la cortesía en este enfoque? La cortesía evita o repara el daño causado por los AAI. Cuanto mayor es la amenaza contra la estabilidad, mayor es la necesidad de cortesía o de una técnica de trabajo sobre la imagen. De la misma manera como hay dos tipos de imagen, existen dos tipos de cortesía. El trabajo de imagen que apunta hacia la imagen po-

\* El concepto de *face* (rostro) en inglés también se refiere a la imagen pública o social de una persona, por ejemplo en la frase “*to lose face*” que en castellano podría traducirse como “perder imagen”.

\*\* En el original, FTA (*face threatening acts*). [T.]

sitiva se denomina “cortesía solidaria”, mientras que el que se refiere a la imagen negativa se conoce como “cortesía respetuosa”.

A continuación vemos algunos ejemplos. Cuando un gerente de personal tiene que rechazar a un candidato para un puesto para el que no debería haberse postulado en primer lugar, debido a una educación insuficiente, esta es un AAI que amenaza la imagen del solicitante. Por este motivo es más probable que el gerente de personal escriba (13b) que (13a).

- (13a) No comprendemos por qué se ha molestado en postularse.  
(13b) Tenemos algunas dudas con respecto a sus antecedentes académicos.

En la siguiente interacción entre un instructor y un estudiante al final de una clase particular, la segunda variante es más cortés ya que daña menos la imagen del instructor y la del alumno.

- (14) A: He tratado de explicarlo lo más claramente posible. Ahora me tengo que ir porque tengo otra cita. Espero que la tarea resulte más fácil la próxima vez.
- B: (a) Sigo sin entender el material.  
(b) Si tengo algún problema, ¿le importaría que pase mañana?

Inspirados por el trabajo de Goffman, Penelope Brown y Stephen Levinson (1978) desarrollaron una teoría sobre la relación entre la intensidad de la amenaza a la imagen y la cortesía plasmada lingüísticamente. La intensidad de la amenaza a la imagen se expresa por un Peso específico (P) que está relacionado con el AAI. El peso es la suma de tres parámetros sociales: a) la *tasa* de imposición, lo que equivale al “peso absoluto” de un acto específico en una cultura dada, b) la *distancia* social entre el emisor y el receptor, c) el *poder* que tiene sobre el hablante la persona a quien se dirige. El término “peso absoluto” se refiere al hecho de que, por ejemplo, el pedido “¿Me puedes prestar tu auto?” se encuentra en un nivel distinto que “¿Me puedes prestar tu bolígrafo?”. El pedido del auto no resulta por supuesto una demanda tan grande si la persona que lo efectúa

es el hermano del dueño. Esto ilustra que los factores “distancia” y “poder” influyen sobre el peso final.

El peso final de un AAI puede expresarse por medio de un valor, según la fórmula:

- (15) Intensidad de la amenaza a la imagen  
 $P(\text{AAI}) = T + D + P$

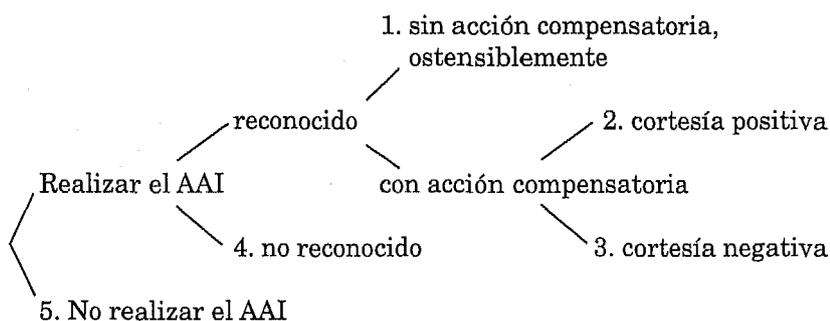
Brown y Levinson no indican cómo se deben asignar valores a T (tasa de imposición), D (distancia) y P (poder). Pero debería resultar claro que el valor de P es diferente en los siguientes ejemplos.

- (16a) Disculpe, señor, ¿le molestaría si fumo?  
 (16b) ¿Le importa si fumo?

Es más probable que la emisión (16a) la utilice un empleado que se dirige a su jefe, mientras que, en la misma situación, (16b) puede ser dicha por el jefe al empleado. En estos ejemplos los parámetros R y D tienen los mismos valores.

En su investigación sobre la cortesía plasmada lingüísticamente, Brown y Levinson han investigado cierta cantidad de idiomas. Sus análisis indican que hay muchas maneras de cometer un AAI con un peso específico dado. Todas esas variantes pueden, según Brown y Levinson, reducirse a cinco estrategias:

- (17) Estrategias posibles para realizar un AAI



La quinta estrategia se implementa cuando el riesgo de hablar es demasiado grande. Por ejemplo, cuando un individuo no se atreve a responder a una pregunta impertinente que

amenaza su imagen y simplemente permanece en silencio. “No reconocido” quiere decir que el AAI no es reconocible como tal. Un ejemplo de esto lo constituye la variante (16c) del pedido que se hacía en 16.

(16c) Soy demasiado adicto a la nicotina.

Cuando el receptor responde “Bueno, entonces fuma uno”, el hablante puede alegar que no pidió permiso. La “acción compensatoria” se refiere a una acción que tiene por objeto mejorar la estabilidad entre los hablantes y por lo tanto minimiza o previene la pérdida de imagen.

A continuación aparecen ejemplos de distintas estrategias para pedir cien dólares.

(18a) Oye, préstame cien dólares. (ostensiblemente)

(18b) Oye, amigo, ¿podrías prestarme cien dólares? (cortesía positiva)

(18c) Lamento tener que pedírtelo, pero ¿podrías prestarme cien dólares? (cortesía negativa)

(18d) ¡Oh, no! ¡Me quedé sin efectivo! Me olvidé de pasar por el banco hoy. (no reconocido)

Las estrategias están numeradas de acuerdo con el grado de cortesía. (A partir de este punto dejaremos a la Estrategia 5 fuera de consideración). Si el P de un AAI es alto, el hablante elegirá una estrategia de un grado superior. Esto explica por qué una acusación grave o una solicitud inconveniente se formulan a menudo en forma indirecta (estrategia 4).

El enfoque de Goffman y la teoría de Brown y Levinson brindan un marco de investigación adecuado para determinar grados de cortesía y para analizar el lenguaje indirecto. La siguiente pregunta es un ejemplo de una solicitud indirecta:

(19) ¿Vas a hacer algo esta noche?

La forma que toma esta emisión deja claro que esta es una pregunta sobre los planes de la otra persona. Sin embargo, esta pregunta también puede constituir una invitación por parte del hablante para salir con el destinatario.

¿Cómo puede tener una pregunta con esta forma una función completamente diferente? Según Levinson (1983), la res-

puesta es que en algunos casos los hablantes realizan primero una pregunta exploratoria a fin de averiguar si recibirán una respuesta positiva a su solicitud. Levinson lo describe en una estructura subyacente que consiste en cuatro posiciones. A continuación, se encontrará un ejemplo y su estructura subyacente.

- (20) A: (1) ¿Vas a hacer algo especial esta noche?  
B: (2) En realidad, nada. ¿Por qué?  
A: (3) Bueno, quería preguntarte si te gustaría salir a cenar conmigo.  
B: (4) Me encantaría.

(21) La estructura subyacente de (20):

- (1) Pregunta exploratoria
- (2) Reacción "positiva"
- (3) Solicitud
- (4) Asentimiento

La obra de Goffman sobre la "imagen" aporta una explicación para el fenómeno de la pregunta exploratoria. Si B hubiera dado una respuesta evasiva a la pregunta exploratoria, hubiese eliminado la necesidad de realizar la solicitud principal, impidiendo la pérdida de imagen de ambos participantes. A no tiene que aceptar una negativa, y B no tiene que negarse a la solicitud en forma directa; luego de la pregunta exploratoria, B puede comentar que está extremadamente ocupado, lo que suavizará el golpe del rechazo.

Las solicitudes indirectas tienen ciertas características similares con las preguntas exploratorias ya que en ambos casos se trata de intentos de determinar si existen bases para rechazar una solicitud directa o no. Un cliente entra en una zapatería y pregunta:

(22) ¿Venden calzado deportivo?

Esta pregunta es de hecho una comprobación preliminar para asegurarse de que el vendedor pueda dar una respuesta afirmativa a su pedido de ver una selección de calzado deportivo. En opinión de Levinson, las solicitudes indirectas pueden verse como preguntas exploratorias en una estructura subyacente que está compuesta por cuatro posiciones:

- (23) A: (1) ¿Venden calzado deportivo?  
B: (2) Sí.  
A: (3) ¿Me mostraría algunos modelos, por favor?  
B: (4) Ya se los traigo.

En muchos casos una pregunta exploratoria recibe la misma reacción que una solicitud directa:

- (24) A: (1) ¿Venden calzado para correr?  
B: (2) Sí. Ya le muestro algunos modelos.  
A: (3) Gracias.

Esta reducción puede explicarse a través de la estrategia de cortesía. Asegura que el cliente no pierda imagen, ya que no se ve obligado a formular un pedido directo.

### Preguntas y ejercicios

1. Utilice el modelo de 'órganon' para distinguir las funciones en la siguiente emisión: "¡Este modelo es bastante interesante!".
2. Utilizando el término "implicatura conversacional", explique por qué A puede inferir la hora a partir del comentario de B.

A: ¿Qué hora es?

B: Bueno, ya llegó el correo.

3. Aporte argumentos que apoyen la afirmación de que no todas las máximas de Grice son igualmente importantes.
4. Exprésese a favor o en contra de la siguiente línea de razonamiento de Leech (1983:15,16):

"... de las dos submáximas de Calidad de Grice (que yo también llamo submáximas), la segunda parece ser una extensión predecible de la primera:

Submáxima 1: No decir lo que se conoce como falso.

Submáxima 2: No decir aquello para lo cual se carece de evidencia adecuada.

Si decimos algo sobre lo cual carecemos de evidencia, no sabemos si lo que decimos es verdad o mentira. Por lo tanto, la submáxima 2 simplemente dice 'No se ponga en posición de poder violar la Máxima 1', y ambas pueden resumirse en el precepto 'Evite decir cosas que no son ciertas'."

5. ¿Qué máximas del principio de cooperación se violan en los siguientes diálogos? Indique a qué implicaturas conversacionales nos llevan.
  - (1) A: ¿Vamos a comer pronto? Tengo hambre.  
B: En un momento. Sólo tengo que freír el hígado.  
A: De repente, ya no tengo hambre.
  - (2) A: La señora Johnson es una vieja bruja.  
B: Este buen tiempo es increíble para esta época del año, ¿no te parece?
6. ¿La reacción de B es un ejemplo que refuta la proposición de que toda emisión puede resultar relevante en una conversación?  
A: (camarero) ¿Desea que le traiga algo para beber?  
B: (cliente) Naturalmente, todo el mundo bebe.
7. Utilice los términos "imagen" y "técnicas de trabajo sobre la imagen" para explicar el malentendido en el siguiente diálogo:  
A: ¿Vas a hacer algo con esas sillas viejas?  
B: No, te las puedes llevar.  
A: No, no quise decir eso.
8. En el siguiente diálogo, ¿B está usando cortesía positiva o negativa?  
A: Y bien, ¿qué te parece mi vestido nuevo?  
B: Bueno, es algo atrevido, sin duda.
9. Clasifique los siguientes enunciados desde "extremadamente cortés" a "poco cortés", utilizando la teoría de Brown y Levinson. Indique qué estrategia se ha utilizado en cada caso:

- (a) ¿Está de acuerdo en pagar la mitad de la factura treinta días antes de la entrega?
  - (b) Treinta días antes de la entrega, recibirá una factura por la mitad de la orden.
  - (c) Tiene que pagar la mitad de la factura antes de la entrega.
  - (d) Lamento tener que plantearle esto, pero la política de la empresa es que se pague la mitad de la factura treinta días antes de la entrega.
10. Explique por qué B no responde “sí” sino que hace inmediatamente un ofrecimiento en el siguiente diálogo.

A: ¿Tiene helado?

B: ¿Lo quiere con cubierta de chocolate?

### **Información bibliográfica**

2.1. Con respecto a la perspectiva de Platón sobre el lenguaje como una forma de acción, remitimos al lector a la edición de Harold Fowler (1977), Parte IV, pp. 19-23. La visión del lenguaje como una actividad puede encontrarse también en otros trabajos, por ejemplo, del lingüista y filósofo alemán Philipp Wegener (1885) y del lingüista inglés Alan Gardiner (1932, reedición más reciente de 1969), quien dedica su obra a Wegener. Gardiner también destaca el aspecto cooperativo del uso del lenguaje.

Karl Bühler desarrolló su concepción en publicaciones de principios de este siglo. Una explicación más elaborada de sus puntos de vista aparece *Teoría del lenguaje* (1934). En 1990 se publicó una traducción al inglés.

La obra de Otto Jespersen también ha sido de gran influencia. La principal, que data de 1924, ha sido reimpresa nueve veces, la más reciente en 1977.

2.2. Herbert Grice estaba interesado principalmente en el lenguaje natural. Deseaba demostrar que un lenguaje natural era tan preciso como un lenguaje lógico, siempre que se tuviera en cuenta un grupo extra de reglas que lo regulan. Al declarar esto, se oponía a los filósofos que alegaban que el lenguaje natural es demasiado impreciso para propósitos científicos. Grice presentó su propuesta en una serie de Conferencias William James en la Universidad de Harvard en

1967. Se publicó un resumen de estas conferencias en 1975. Este apartado está basada parcialmente en Mary Pratt (1977), en la que se citan los manuscritos inéditos de las conferencias.

Para una mejor comprensión del concepto de relevancia, se remite al lector a Neil Smith y Deirdre Wilson (1979), y a Geoffrey Leech (1983). En estas obras se ofrecen sugerencias de posibles definiciones. El ejemplo (8) se tomó de de Smith y Wilson; los (10) y (11) de Leech. La obra paradigmática acerca de la relevancia es la de Dan Sperber y Deirdre Wilson (1986). En esta el concepto de relevancia se desarrolla a partir de una perspectiva cognitivo-psicológica que puede servir como base para una teoría sobre la interpretación de las emisiones.

**2.3.** Erving Goffman basó su concepto de “imagen” en su investigación sobre los elementos rituales en la interacción social, es decir, aquellos actos estandarizados por medio de los cuales los individuos expresan respeto o deferencia entre sí o hacia objetos. Goffman expuso por primera vez sus ideas en *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1956). Una buena manera de familiarizarse con estas ideas es leer Goffman (1967). La influencia que ejerció sobre el análisis del lenguaje puede verse en el trabajo de Florian Coulmas (1981), en el cual se describe la investigación sobre formas estandarizadas de comunicación, y en el trabajo realizado por Iwar Werlen (1984), quien estudia la relación entre religión y el uso del lenguaje analizando una misa católica.

Geoffrey Leech enfoca el fenómeno de la cortesía de una manera totalmente diferente. Para Leech (1983) el principio de cortesía se plantea separado del de cooperación, completo y con máximas que lo acompañan, tales como las máximas de tacto y modestia. Sin embargo, debido a que el número de máximas está muy expandido y la violación de la máxima no lleva a implicaturas de la misma manera que en el principio de cooperación, la teoría no ha logrado muchos seguidores.

Para mayor información sobre la teoría de Penelope Brown y Stephen Levinson, se remite al lector a su publicación de 1990 que informa sobre la investigación realizada acerca de los fenómenos de la cortesía en una serie de idiomas. La propuesta sobre el análisis de solicitudes indirectas es de Levinson (1983). Un buen ejemplo de investigación empírica es el que se presenta en Erica Huls (1988).

## 3

# La comunicación como acción

### 3.1. La pragmática y la teoría de los actos de habla

El área de los Estudios del Discurso, que investiga la relación entre forma y función en la comunicación verbal, es una rama de la pragmática, el estudio del uso de los signos. La pragmática, que literalmente significa “el estudio de los actos”, se deriva de un enfoque filosófico sobre el fenómeno del “signo”, específicamente la pregunta acerca de cómo funcionan los signos, y por lo tanto también los signos lingüísticos. Dos nombres que se asocian al estudio de los signos —conocido como semiótica— son los filósofos estadounidenses Charles Peirce y Charles Morris. Las ideas de Peirce, publicadas por primera vez a principios de este siglo, no obtuvieron preeminencia hasta la década de 1960, cuando fueron elaboradas por Morris.

Morris distinguió tres áreas dentro del campo de la semiótica: 1. sintaxis, la relación entre los signos dentro de un sistema de signos; 2. semántica, la relación entre los signos y los objetos a los que hacen referencia, y 3. pragmática, la relación entre los signos y las personas que los utilizan. La pragmática se ocupa de cuestiones tales como por qué un individuo utiliza un signo específico, qué circunstancias exigen el uso de un signo específico y cómo interpretamos los signos. La pragmática, en otras palabras, intenta explicar el funcionamiento de los signos. Aplicado al discurso, el enfoque pragmático trata la cuestión de cómo se produce e interpreta el discurso en una situación específica.

La investigación de la relación entre forma y función ha sido influida en gran medida por la teoría de los actos de habla, según la cual el lenguaje se percibe como una forma de acción. Esta teoría surge de la escuela de filosofía que se denomina “filosofía del lenguaje ordinario”. Los seguidores de esta escuela, que floreció en Inglaterra a mediados del presente siglo, proponían analizar problemas filosóficos a través de la observación de la lengua cotidiana, tratando de determinar qué podía revelar esta sobre la realidad. Por ejemplo, la pregunta ética de por qué la actividad humana se juzga como buena o mala exige que se estudie la manera como los individuos piden disculpas por su mal comportamiento. Una disculpa es un acto en el cual se da una justificación. Al estudiar la manera como las personas realizan actos de habla tales como pedir disculpas, prometer, ordenar, etc., estos “filósofos del lenguaje ordinario” esperaban contribuir a la solución de problemas filosóficos.

La teoría de los actos de habla ha tenido una gran influencia en el área de los Estudios del Discurso, ya que esta teoría se concentra en la cuestión de lo que las personas hacen cuando utilizan el lenguaje. En los dos apartados que siguen, trataremos los conceptos centrales de la teoría de los actos de habla y los elaboraremos dentro del marco de referencia de la pragmática (v.g. la función del discurso en una situación específica).

### **3.2. Illocuciones**

Existen diferencias notables entre las siguientes oraciones:

- (1) Está lloviendo.
- (2) Te prometo que te daré cien dólares mañana.

En (1) se hace una aserción que puede o no ser verdad. En cuanto a (2), sin embargo, no es posible determinar si es verdadera o es falsa. Con verbos tales como “prometer” (en la primera persona), no solamente se está diciendo algo: lo que es más importante, se está haciendo algo. En (2) se realiza un acto, en la forma de una emisión hablada. Al decir “Te prometo...”, se está haciendo una promesa. Pero el decir “Está lloviendo” no hace que llueva.

El filósofo inglés John Austin (1976) utilizó los términos “constatativo” y “realizativo” para describir esta diferencia. En los constatativos, tales como la oración (1), se declara algo sobre la realidad; en los realizativos, tales como (2), se realiza un acto por medio de la propia emisión. Austin no logró, sin embargo, establecer criterios para describir la diferencia entre ambos conceptos. Se puede alegar, después de todo, que en el caso de las emisiones constatativas también se está realizando un acto; se está dando una advertencia o se está haciendo una aserción como en el caso de (1).

Esto llevó a Austin a la conclusión de que todas las expresiones del lenguaje deben considerarse como actos. Distinguió tres clases de acciones dentro de cada emisión. En primer lugar, existe la “elocución”, el acto físico de producir una emisión. En segundo lugar, existe la “ilocución”, el acto que se realiza por medio de la emisión: al emitir una promesa, se hace una promesa; al emitir una amenaza, se efectúa una amenaza. En tercer lugar, existe la “perlocución”, la producción de un efecto a través de la elocución y la ilocución, por ejemplo, la ejecución de una orden por parte del destinatario.

Consideremos otro ejemplo. En la afirmación “Aquí hay una corriente de aire”, la elocución es la producción de la emisión hablada. Dependiendo de la situación, la ilocución puede constituir una solicitud, una orden, una queja, etc. La perlocución podría ser que alguien cierre una ventana o una puerta, o que el destinatario responda que no es un sirviente.

En la Teoría de los Actos de Habla, el centro de atención lo constituye la ilocución. Ciertos requisitos mínimos deben cumplirse para que una ilocución tenga éxito. Si cualquier persona que no sea el líder de una religión excomulga a alguien, en realidad no se ejecuta el acto de excomunión. Si alguien está sirviendo café durante un juego de bridge y de repente exclama “tres sin triunfo”, esto no puede interpretarse como la ilocución de “rematar”. El filósofo John Searle (1969) formuló cuatro “condiciones de satisfacción” que deben cumplir las ilocuciones. Estas cuatro condiciones se ilustrarán utilizando la ilocución “prometer”.

(3) Condiciones de satisfacción para el acto de habla “prometer”.

a. el contenido proposicional

En el caso de “prometer”, el acto al que se compromete el hablante debe ser un acto futuro que realizará el hablante mismo. Uno no puede hacer una promesa en nombre de otro, o prometer hacer algo que ya está hecho.

b. la condición preparatoria

Esta condición se relaciona con aquellas circunstancias que son esenciales para que una ilocución se interprete correctamente como la ilocución deseada. En el caso de la promesa, estas circunstancias requerirán que el contenido de la promesa no se limite al curso natural de las cosas. Otra condición preparatoria es que la promesa sea ventajosa para el destinatario; no se puede prometer algo que sea únicamente desventajoso.

c. la condición de sinceridad

El hablante debe estar honestamente dispuesto a cumplir la promesa. Incluso si no está dispuesto, debe poder ser obligado a cumplirla.

d. la condición esencial

Esta es la condición que separa la ilocución en cuestión de otras ilocuciones. En el caso de la “promesa”, esto significa, entre otras cosas, que el hablante asume la responsabilidad de cumplir el acto declarado en el contenido de la promesa.

Searle utilizó las condiciones de satisfacción para demostrar que el intercambio exitoso de actos de habla está también ordenado por ciertas reglas. En términos de forma y función, esto significa que una forma puede adquirir una función válida solamente si se dan ciertas condiciones.

Otro enfoque lo aporta el sociólogo alemán Jürgen Habermas (1981). Según Habermas, los hablantes postulan que sus ilocuciones son válidas. En el caso de la ilocución “predecir”, por ejemplo, el hablante postula que su pretensión será ver-

dad en el futuro. En el caso de “felicitar”, la pretensión de validez se basa en una expresión de emoción por parte del hablante, es decir, que sus felicitaciones son sinceras. En el caso de “ordenar”, el hablante basa su pretensión de validez en la suposición de la autoridad necesaria para emitir la orden.

Habermas basó estas pretensiones de validez en el modelo de ‘órganon’ de Bühler y los tres aspectos que pueden distinguirse en los signos del lenguaje: símbolo, síntoma y señal (véase el apartado 2.1.). Al observar el aspecto simbólico de la emisión, plantea una pretensión sobre la validez de la aserción, tal como en el ejemplo anterior de predicción. A través del aspecto sintomático, se hace una pretensión con respecto a su sinceridad, véase el ejemplo de la felicitación. A través del aspecto de señal, se hace una demanda con respecto a la legitimidad, como en el ejemplo de la orden. En la perspectiva de Habermas, una ilocución es eficaz cuando su pretensión de validez es reconocida por el destinatario. Tómese el ejemplo de un docente que le formula a un estudiante la siguiente pregunta:

(4) ¿Podría traerme un vaso de agua?

El estudiante puede negarse a este pedido sobre la base de los tres aspectos:

- (5) Impugnación de la validez de (4).
- a. aspecto simbólico: verdad. (El contenido de la frase no se corresponde con la realidad). “¿Cómo puede pedirme algo así? El grifo más cercano está tan lejos que no podría llegar de vuelta antes del final de la clase.”
  - b. aspecto sintomático: sinceridad. “No, usted en realidad no quiere agua. Solamente está tratando de hacerme quedar mal frente a los demás estudiantes.”
  - c. aspecto de señal: legitimidad. “No me puede pedir algo así. ¡No estoy aquí para hacerle mandados al docente!”

Utilizando la división tripartita de Bühler, Habermas define tres tipos principales de ilocuciones: constatativas (con un aspecto simbólico), expresivas (con un aspecto sintomático), y regulativas (con un aspecto de señal).

(6) Illocuciones básicas según Habermas

Aspecto de la emisión	Pretensión de validez	Tipo de ilocución
a. símbolo	de verdad	constatativa
b. síntoma	de sinceridad	expresiva
c. señal	de legitimidad	regulativa

Las ilocuciones que postulan y describen son ejemplos de ilocuciones constatativas; las que prometen y felicitan, de ilocuciones expresivas; y las que invitan o solicitan, de ilocuciones regulativas.

### 3.3. Illocuciones en el discurso

¿De qué manera contribuye la teoría de los actos de habla al estudio del discurso? En primer lugar, puede revelar los requisitos que debe cumplir la producción de una forma (la elocución) para asegurarse de que se produzca la ilocución. Esta ilocución funciona como requisito previo para el logro de la perlocución buscada. En segundo lugar, esta teoría puede servir como marco de referencia para indicar qué es necesario a fin de determinar la relación entre forma y función, entre elocución e ilocución. A continuación se ofrece un ejemplo en la forma de una interrogación:

(7) ¿Puedes pasar en un minuto?

¿Por qué se interpreta habitualmente a esta interrogación como un pedido? Un pedido puede identificarse por las siguientes condiciones de satisfacción:

(8) Condiciones de satisfacción para solicitudes

a. el contenido proposicional

El contenido debe referirse a un acto futuro, X, que deberá ser realizado por el destinatario.

b. la condición preparatoria

1. El destinatario es capaz de ejecutar X y el hablante cree que el destinatario es capaz de hacerlo.
2. Resulta obvio para ambos participantes en la conver-

sación que el destinatario no realizará el acto si no se lo solicita.

c. la condición de sinceridad

El hablante realmente desea que el destinatario realice lo que se le ha solicitado.

d. la condición esencial

La emisión funciona como un intento de persuadir al destinatario de que realice X.

Sobre la base de las reglas de esta definición, puede decirse que la interrogación que aparece en (7) posee el propósito ilocutivo de una solicitud. Esto, sin embargo, no explica por qué esta interrogación debe interpretarse como una orden cuando es emitida por un supervisor para un subordinado. En este caso, la situación no se explica por sí misma, y se requiere un conocimiento del entorno que la rodea. Compárense los siguientes ejemplos:

(9) Esta pantera tiene manchas amarillas y parduscas.

(10) Tu ojo izquierdo tiene manchas amarillas y parduscas.

Ambos casos pueden considerarse como simples afirmaciones, pero (10) puede también tener el propósito de ser una advertencia si se inscribe en una situación que puede percibirse como peligrosa. Por otra parte, podría también considerarse como un signo de afecto. Nuevamente, es necesario un conocimiento del mundo para poder deducir esto.

Existen una serie de casos en los que la emisión en sí suministra una indicación de las ilocuciones deseadas. John Searle (1969) las denomina DIFI,\* *dispositivos indicativos de la fuerza ilocutiva*. Los DIFI (para el idioma inglés) incluyen: ciertos verbos, el orden de las palabras, la entonación, el acento, ciertos adverbios, y el modo verbal. Si hay un DIFI presente, se dice que la emisión contiene una ilocución explícita; en todos los demás casos, se dice que la emisión contiene una ilocución implícita o indirecta. A continuación aparecen unos cuantos ejemplos de ilocuciones explícitas:

\* En el original, IFID: *illocutionary force indicating devices*. [T.]

- (11) Te ruego que apagues tu pitillo.
- (12) El está apagando su pitillo.
- (13) ¿Está apagando su pitillo?
- (14) ¿Vas a apagar ese pitillo o no?
- (15) ¿Podrías por favor apagar tu pitillo?

En (11) el verbo “rogar” hace explícito el propósito ilocutivo. La diferencia de entonación entre (12) y (13) indica el propósito ilocutivo, en este caso “afirmación” y “pregunta” respectivamente. En (14) el uso de “¿...o no?” indica el carácter imperativo de la ilocución. En (15) el modo del verbo indica que se trata de una solicitud; el adverbio “por favor”, dependiendo de la entonación, puede hacer esta solicitud cautelosa o insistente. Es posible también convertir a (15) en una orden marcando un acento especial sobre “por favor” y “cigarrillo”.

Debemos destacar que un DIFI no siempre suministra una respuesta definitiva con respecto al propósito ilocutivo. El DIFI “si...entonces” en los siguientes dos ejemplos sugeriría una promesa condicional, pero de hecho sólo hay una promesa condicional en (16).

- (16) Si sacas la basura, te daré una cerveza.
- (17) Si sigues así, tendrás una crisis nerviosa.

En (17) el DIFI no es el único factor relevante; es necesaria mayor información previa, específicamente que una crisis de nervios es peligrosa. De otra manera, es imposible deducir por qué (17) generalmente se considera una advertencia. Si es necesaria tanta información adicional para determinar la función de una emisión lingüística explícita, resulta claro que esto es incluso más difícil en el caso de emisiones implícitas o indirectas.

Para concluir este capítulo, se dará un ejemplo elaborado de una de las diversas interpretaciones posibles de un acto de habla indirecto cuya situación se conoce. El siguiente ejemplo

está extraído del lingüista alemán Dieter Wunderlich (1978), quien propone describir el proceso de interpretación como una estrategia de aprehensión de la información en la cual los participantes de la conversación hacen uso de su conocimiento lingüístico, su conocimiento fáctico, su bagaje general de conocimientos, el principio de cooperación e incluso el conocimiento relacionado con sus preferencias personales. En este ejemplo dos individuos, Arno y Berni, están juntos en una habitación y ambos se encuentran trabajando.

- (18) Arno: Aquí hay una corriente de aire.  
Berni: Bueno, ¿puedes cerrar la ventana!

¿Qué provocó la reacción de Berni? A continuación aparecen una cantidad de pasos posibles en la estrategia de aprehensión de la información.

- (19) Estrategia de aprehensión de la información para (18)
- a. Arno hace la observación de que hay una corriente de aire (conocimiento lingüístico).
  - b. Yo (Berni) puedo suponer que está tratando de decirme algo relevante (principio de cooperación).
  - c. No le he hecho una pregunta para la cual esa emisión pueda ser interpretada como una respuesta. Por lo tanto debe esperar una respuesta de mí (principio de cooperación).
  - d. Yo supongo que Arno no encuentra agradable esa corriente de aire (conocimiento de preferencias).
  - e. Cuando alguien no encuentra agradable una cosa, puede cambiarlo si sabe qué es lo que tiene que hacer y si está seguro de que el cambio será aceptado. La emisión de Arno indica que no sabe cómo solucionar la situación o que duda que el cambio sea aceptado. También es posible que esté criticando al responsable de esta situación o que desee que otra persona solucione la situación (conocimiento general).
  - f. El sabe que yo no soy responsable de esta situación (conocimiento fáctico).
  - g. A mí no me molesta la situación actual, pero tampoco me importaría si la situación fuera modificada (preferencias personales).
  - h. No tengo permiso para cambiar la situación por mí mismo y Arno lo sabe. El no sabe cómo cambiar la situación por sí

mismo o no sabe si a mí me importa o no si cambia la situación (preferencias personales).

i. Veo que la ventana está abierta y supongo que esto es lo que está causando la corriente de aire (conocimiento fáctico).

j. Le diré qué puede hacer sin entrar en conflicto con mis preferencias personales. Sin embargo, dejaré la decisión final en sus manos. A fin de hacer esto, tendré que darle un consejo (conocimiento lingüístico).

k. Le aconsejaré que cierre la ventana.

Evidentemente, puede discutirse la necesidad de todos estos pasos, como así también la utilidad del factor de preferencias personales. Este ejemplo, sin embargo, ilustra cuántos factores imprecisos y difíciles de describir desempeñan un papel en la interpretación de una emisión lingüística; en otras palabras, en la asignación de una función a una forma específica.

El análisis de las ilocuciones deja claro que en la investigación de la relación entre forma y función, la forma no puede brindar una respuesta definitiva por sí sola. Resulta claro que deberán tenerse en cuenta también otros factores, tales como el principio de cooperación (véase el capítulo anterior) y el conocimiento sobre el mundo (véase el capítulo 14).

### Preguntas y ejercicios

1. En el prefacio de su obra *Principles of Pragmatics* (1983:x), Geoffrey Leech enfoca la Pragmática de la siguiente manera: "Pero mi enfoque de la pragmática es a través de la tesis de que la comunicación apunta a resolver un problema. Un hablante, en tanto comunicador, debe resolver el problema: 'Dado que yo deseo producir un resultado equis en la conciencia del oyente, ¿cuál es la mejor manera de lograr este objetivo utilizando el lenguaje?'".

Indique las similitudes y diferencias entre el enfoque pragmático del discurso en el apartado 3.1. y el enfoque de Leech.

2. Formule una ilocución posible y una perlocución posible para las siguientes emisiones:
  - a. Está lloviendo.
  - b. Aquí viene un perro.

3. Indique qué condiciones de satisfacción para la ilocución “prometer” se violan en las siguientes emisiones. (Este ejercicio está extraído de Goetz Hindelang 1983:98.)
- Te prometo que los autos tienen cuatro ruedas.
  - Te prometo que te voy a envenenar mañana.
  - Te prometo ayudarte con la mudanza mañana, aunque estoy planeando dormir todo el día.
  - (Dirigido a un extraño que está en la parada del autobús al lado del hablante) Te prometo que no voy a usar la palabra “dorado” en todo el día.
4. Utilizando las siguientes oraciones, indique qué está equivocado en la condición de satisfacción proposicional de “prometer” tal como se enuncia en el apartado 3.2.:
- Te prometo que va a venir alguien mañana.
  - El te promete que voy a estar allá mañana.
5. Utilizando la ilocución “halagar” y “mentir”, demuestre qué problemas surgen si una ilocución sólo se considera eficaz cuando el destinatario comprende cuál es la ilocución deseada.
6. Clasifique las siguientes ilocuciones utilizando los tipos básicos de Habermas:
- “invitar”, “presumir”, “desafiar”, “dar el pésame”, “solicitar”, “describir”, “declarar inocente”, “garantizar”, “ordenar”.
7. ¿Qué tipo de conocimiento se requiere para deducir de la siguiente aserción que se está implicando una amenaza y no una promesa?
- ¡Te prometo que te voy a dar de latigazos si haces eso de nuevo!
8. Dé un ejemplo de una emisión que, dependiendo de la situación, pueda tener la fuerza ilocutiva de “orden”, “solicitud”, “advertencia”, y “queja”.

9. Indique qué elementos de las siguientes emisiones son el motivo de que se les asigne una fuerza ilocutiva.
- a. Te lo advierto, un toro está avanzando hacia ti.
  - b. Hay un toro que está avanzando hacia ti.
  - c. Hay un animal que está avanzando hacia ti.
  - d. Hay una hormiga avanzando hacia ti.
10. Indique qué tipo de conocimiento es necesario para determinar la fuerza ilocutiva de las siguientes emisiones:
- a. Si le das de comer a mi perro, te presto mi auto.
  - b. Si le das de comer a mi perro, tienes que abrir la puerta de la cocina.
  - c. Si le das de comer a mi perro, tienes que tener cuidado de que no te muerda.
  - d. Si le das de comer a mi perro, te mataré.

### **Información bibliográfica**

**3.1.** Victorino Tejera (1988) ofrece una buena introducción a la Semiótica. Existen una serie de enfoques y definiciones diferentes de la Pragmática. Una buena introducción a este campo la constituyen las obras de Françoise Armengaud (1985) y Georgia Green (1989). Un panorama excelente es el que ofrece Levinson (1983). Véase también Jef Verschueren (1984). Una primera introducción a la “filosofía del lenguaje ordinario” es la de James Urmson (1967).

**3.2.** John Austin, como Herbert Grice, presentó sus ideas por primera vez en una serie de Conferencias William James en la Universidad de Harvard en 1955 (doce años antes que Grice). Las conferencias fueron publicadas póstumamente por James Urmson y Marina Sbisa con el título *Cómo hacer cosas con palabras*. Véase Austin (1976).

El filósofo más influyente en el área de la Teoría de los Actos de Habla es John Searle. Una publicación suya que se cita a menudo es *Speech Acts* (1969). Con respecto a una definición precisa del concepto de ilocución, y de la diferencia entre ilocución y perlocución, se refiere al lector a Peter Strawson (1964) y Ted Cohen (1973).

Jürgen Habermas ha presentado sus ideas en su obra más importante *Teoría de la Acción Comunicativa* (1981). En este trabajo

también hace una crítica de Searle, en especial de su clasificación de las ilocuciones como vimos en Searle (1975a). La clasificación de las ilocuciones no se profundizará en esta introducción, ya que este problema no se encuentra en la corriente principal de los Estudios del Discurso contemporáneos. Para continuar su estudio, véanse las taxonomías de Kent Bach y Robert Harnish (1979), Myron Wish, Roy D'Andrade y Jacqueline Goodnow (1980), Marga Kreckel (1981), Thomas Ballmer y Waltraud Brennenstuhl (1981), Daniel Vanderveken (1990). Véase también Jef Verschueren (1983) para una revisión de la taxonomía de Ballmer y Brennenstuhl (1981).

**3.3.** El ejemplo de las condiciones de satisfacción para las solicitudes fue tomado de Searle (1969). Para mayor información sobre los actos de habla indirectos, véase Searle (1975b). Con respecto al análisis de DIFI, véase Jerrold Sadock (1974). Los problemas de determinación del significado ilocutivo los tratan David Gordon y George Lakoff (1975) y Searle (1979). Véase también Dieter Wunderlich (1978).

## 4

### Aspectos formales

#### 4.1. El mensaje entre el emisor y el receptor

En términos sencillos, un discurso, y especialmente un texto, consiste en una secuencia de oraciones o emisiones habladas conectadas entre sí (la forma) por medio de la cual un emisor comunica un mensaje a un receptor (la función). Esta definición, sin embargo, no resulta útil para propósitos académicos. En el capítulo anterior vimos un ejemplo de una estrategia de aprehensión de la información que demostraba que los oyentes hacen más que simplemente recibir el mensaje: también lo interpretan. Véanse los siguientes ejemplos, el texto de un graffiti y el de un poema experimental:

(1) En primavera este edificio florece.

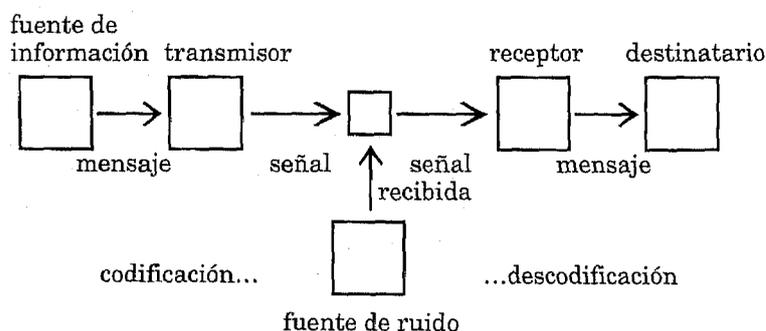
(2) Ota  
Ota ota ota  
Boo  
Ota ota  
Ota ota ota boo  
Oo Oo  
Oo Oo ota ota ota

La cuestión de si el texto de un graffiti que consiste en una única oración constituye o no un texto puede responderse matemáticamente. Una secuencia (o una serie de oraciones) puede consistir en un elemento. Un texto puede estar compuesto de

solamente un elemento. El problema se hace más complejo en los casos como el poema (adaptado a la fonética inglesa) del poeta holandés Jan Hanlo que aparece en el ejemplo (2). Con un poco de imaginación, es posible que el lector manifieste que el poema tiene cierta coherencia, por ejemplo, como una composición de efectos sonoros o como una sátira a las convenciones poéticas tradicionales. La atribución de coherencia depende parcialmente, por lo tanto, de la disposición del receptor.

La inexactitud de esta definición cotidiana se debe principalmente a un enfoque simplista de los textos, que se perciben como un mensaje que va de un emisor a un receptor. Para una mejor comprensión del concepto de texto se requiere una explicación del modelo general de la comunicación. El siguiente modelo surge de Claude Shannon y Warren Weaver (1949).

### (3) El modelo general de la comunicación



Este diagrama debe leerse de la siguiente manera. En la "fuente de información" se selecciona un mensaje. Este puede consistir en palabras escritas o habladas, imágenes, música, etc. El "transmisor" codifica el mensaje en una señal que se envía a través del canal de comunicación al "receptor". El receptor traduce la señal en un mensaje (lo descodifica) y transmite el mensaje al "destinatario". En la comunicación, el mensaje puede sufrir cambios causados por "ruido"; esto se llama "interferencia".

Este modelo puede aplicarse también a los textos. El autor es en ese caso la fuente de información. (Lo que el autor tiene en mente puede por supuesto estar basado en otras fuentes de información). El mensaje se codifica en palabras. Esto

luego es transmitido a través del canal de comunicación, ya sea el papel o la pantalla, al receptor. El receptor descodifica el mensaje, luego de lo cual el mensaje llega a su destino final, la mente del lector.

Este modelo de la comunicación es interesante por lo poco complicado, pero el proceso de la comunicación es, en realidad, mucho más complejo. Existen dos objeciones principales que pueden hacerse. En primer lugar, el enfoque del emisor-mensaje-receptor no dice nada sobre la fuerza ilocutiva. El mensaje "Yo voy a ir mañana" puede ser una promesa, una afirmación, o una amenaza. Para que la comunicación tenga éxito, el receptor debe comprender no solamente que el "yo" de la oración estará presente el día después del mensaje, sino también comprender qué tipo de acto de habla se está empleando. Lo mismo se aplica para el uso indirecto del lenguaje. Una emisión hablada tal como "¿Vas a hacer algo en especial esta noche?" puede ser vista, en ciertas situaciones, como una invitación. Es tarea del receptor deducirlo del mensaje.

En segundo lugar, el modelo no tiene en cuenta la situación en la que se originó la comunicación. La situación, sin embargo, juega un papel en la interpretación del mensaje. Consideremos la siguiente oración:

(4) Pedro le dijo a Juan que estaba enfermo.

La oración puede querer decir que Pedro está enfermo, pero también puede querer decir que Juan está enfermo. En la práctica, esta ambigüedad raramente origina un problema porque la situación habitualmente hace que resulte obvio cuál es el significado deseado. En el enfoque del emisor-mensaje-receptor no se puede dar ninguna descripción de cómo el proceso de descodificación determina la interpretación aplicable, debido a que no se tiene en cuenta la situación.

Para resumir, el discurso es más que un mensaje que va de un emisor a un receptor, y un lector u oyente es mucho más que simplemente un receptor que descodifica las señales que le llegan. Además, este modelo no se ocupa del hecho de que un autor o hablante, cuando envía un mensaje, utiliza el principio de cooperación como punto de orientación y aplica estrategias de cortesía (véase el capítulo 2).

## 4.2. Siete criterios de textualidad

¿Qué es lo que hace que una secuencia de oraciones o emisiones constituya un texto? El siguiente no es, en todo caso, un texto normal:

- (5) Juan quiere visitar a su novia. El señor Pérez vive en un pueblito cercano. La aspiradora no funcionaba. El barbero de la cuadra no lo pudo ayudar. Ya se había vendido el último periódico. Va a ser una conversación larga y aburrida.

Este fragmento parece haberse originado reuniendo una cantidad de oraciones no relacionadas en un orden aleatorio. Pero si se cambian algunas palabras, se obtiene como resultado un texto:

- (6) Juan quiere visitar a su novia. María vive en un pueblito cercano. Su automóvil no funcionaba. El taller de la cuadra no lo pudo ayudar. Ya se había ido el último autobús. Va a ser una caminata larga y sofocante.

El ejemplo ilustra que la existencia de conexiones entre las oraciones es una característica importante de un texto. El término "conexión" tiene, sin embargo, cierta vaguedad. En la literatura sobre este tema se postulan siete criterios de textualidad, es decir, criterios que debe cumplir una secuencia de oraciones a fin de ser considerada un texto.

a. La *cohesión* es la conexión que surge cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro elemento dentro de este. Consideremos el siguiente ejemplo:

- (7) La tienda ya no vende figuras de porcelana. Solía hacerlo, comentó el hombre detrás del mostrador, pero no las pedían mucho. Desde que el negocio había optado por el plástico, las ventas iban mucho mejor.

La interpretación de "las" depende de "figuras de porcelana". El significado de "solía hacerlo" depende de "vender figu-

ras de porcelana”. La palabra “plástico” sólo puede interpretarse completamente en relación con “figuras (de porcelana)”. La cohesión se refiere a la conexión que existe entre los elementos del texto.

b. La *coherencia* es la conexión que produce algo fuera del texto. Este “algo” es habitualmente el conocimiento que se supone que tiene el oyente o lector. El siguiente ejemplo no es problemático en términos de cohesión a pesar de que las oraciones apenas parecen estar vinculadas:

- (8) El procedimiento es en realidad bastante simple. Primero se organizan las cosas en distintos grupos. Por supuesto, una pila puede ser suficiente dependiendo de cuánto haya que hacer. Si necesita trasladarse a otro lugar por no disponer de las instalaciones, ese será el siguiente paso; de otra manera ya está listo para empezar.

Es importante no pasarse. Esto quiere decir que es mejor hacer pocas cosas al mismo tiempo que demasiadas. En el corto plazo puede no parecer importante, pero es fácil que surjan complicaciones. Un error también puede resultar caro.

Al principio el proceso podrá parecer complicado. Sin embargo, pronto se volverá simplemente otra faceta de la vida. No es fácil prever que la necesidad de esta tarea desaparezca en el futuro, pero es verdad que uno nunca puede estar seguro.

Luego de que el procedimiento esté terminado, debemos organizar nuevamente los materiales en distintos grupos. Luego podemos ponerlos en su correspondiente lugar. Eventualmente volverán a ser usados y tendrá que repetirse el ciclo completo. Sin embargo, esto es parte de la vida.

Este pasaje aparentemente inarticulado se transforma en coherente cuando se aplican al texto ciertos conocimientos sobre el mundo, en este caso, sobre cómo se lava la ropa. El texto se hace entonces fácil de interpretar.

c. La *intencionalidad* significa que los autores y hablantes deben tener la intención consciente de lograr objetivos específicos con su mensaje, v.g. transmitir información o refutar una opinión. De acuerdo con este criterio, la secuencia de palabras en el poema experimental del ejemplo (2) sólo puede llamarse texto cuando se le asigna la intención del autor. Cuando no se asigna ninguna intención, la secuencia de palabras se transforma en el equivalente a una página de palabras al azar, no muy distinta de las prácticas de caligrafía de los alumnos en la escuela primaria.

d. La *aceptabilidad* exige que una secuencia de oraciones sea aceptable para la audiencia destinataria a fin de ser considerada como un texto. Obsérvese el siguiente ejemplo tomado del Don Juan de Molière, en donde Sganarelle habla a su amo. Este ejemplo tiene una lógica interna algo retorcida y por lo tanto no resulta aceptable para mucha gente:

- (9) Los ricos no son los pobres, y los pobres viven en la necesidad; la necesidad trasciende a la ley y aquel que vive fuera de la ley vive como un animal salvaje. Por lo tanto está condenado para toda la eternidad.

e. La *informatividad* es necesaria en el discurso. Un texto debe contener información nueva. Si un lector sabe todo lo que contiene el texto, este no califica como tal. Así, si un lector no comprende lo que está en el texto, este tampoco califica como tal.

f. La *situacionalidad* es esencial para la textualidad. Por lo tanto, es importante tener en cuenta la situación dentro de la cual el texto es producido y considerado.

Los criterios *c*, *d* y *e* son un tanto subjetivos. El reconocimiento de la intencionalidad, la aceptabilidad y la informatividad dependen del observador. Es concebible que dentro de los límites de los criterios de situacionalidad, el siguiente ejemplo pueda verse como un fragmento de texto aceptable e informativo:

- (10) Shakespeare escribió más de 20 obras de teatro. ¿Cenarías conmigo esta noche?

Este “no texto” puede a primera vista parecer la última oración de un artículo periodístico seguido por la primera de otro sin ninguna conexión. Sin embargo es posible pensar en una situación en la que estas dos oraciones puedan formar parte de un texto, por ejemplo la situación en la que el hablante ha apostado una cena sobre la cantidad de obras que escribió Shakespeare.

*g.* La *intertextualidad* significa que una secuencia de oraciones se relaciona por forma o significado con otra secuencia de oraciones. Este capítulo constituye un texto porque se relaciona con los otros capítulos de este libro. Y este libro es un texto porque integra el grupo de los textos introductorios académicos. Un ejemplo de intertextualidad en la que dos secuencias se relacionan por significado lo constituye un boletín informativo sobre un tema que ya ha sido tratado durante el noticiario.

En los Estudios del Discurso no todos los criterios se consideran igualmente importantes. La “intertextualidad” sólo se considera en el campo de la tipología textual. La “situación” y las características subjetivas “intencionalidad” e “informatividad” son de importancia sólo secundaria. Por cierto que juegan un papel en la investigación sobre las funciones textuales cuando la función se define como el objetivo (intencionalidad) y el efecto (especialmente la transmisión de información) en una situación específica. El criterio “aceptabilidad” sólo se da en el enfoque normativo de los Estudios del Discurso, por ejemplo en la investigación de la cuestión: ¿en qué consiste un buen texto? El concepto de “coherencia” juega un papel en la investigación del procesamiento de texto: ¿qué conocimiento (fuera del texto) se utiliza para establecer conexiones dentro de un texto? En los Estudios del Discurso se ha prestado mucha atención al primer criterio de textualidad: “cohesión”, las conexiones aparentes en el discurso.

### **4.3. Cinco tipos de cohesión**

Michael Halliday y Ruquaiya Hasan (1976) distinguieron cinco tipos de cohesión.

a. *Sustitución* es el reemplazo de una palabra o grupo de palabras, o de un segmento de oración por una palabra “comodín”. El lector u oyente puede completar el elemento correcto basándose en lo precedente. Existen tres tipos de sustitución, la de un sustantivo (11), la de un verbo (12) y la de una proposición (13).

(11) Estos bizcochos están duros. Consigue *unos* frescos.

(12) A: ¿Has llamado al médico?

B: No lo he *hecho* aún, pero lo *haré*.

A: La verdad, creo que deberías *hacerlo*.

(13) A: ¿Todavía están discutiendo ahí dentro?

B: No, sólo *lo* parece.

b. *Elipsis* es la omisión de una palabra o de parte de una oración, y está estrechamente vinculada con la sustitución. La elipsis puede describirse como la “sustitución por el elemento cero”. En el caso de la elipsis, la división que se utiliza normalmente es la misma que la que se aplica a la sustitución: nominal, verbal y proposicional.

(14) Estos bizcochos están duros. Aquellos están frescos.

(15) El participó en el debate, pero tú no.

(16) ¿Quién quiere ir de compras? ¿Tú?

c. *Referencia*, el acto de referirse a un elemento anterior o posterior, manifiesta relación semántica. La sustitución y la elipsis tratan de la relación entre unidades gramaticales: palabras, partes de oraciones y proposiciones. En el caso de la referencia, el significado de una palabra “comodín” puede determinarse por lo que se imparte antes o después de la aparición de esta palabra. En general, la palabra “comodín” es un pronombre.

(17) Veo que Juan está aquí. *El* sigue siendo el mismo de siempre.

(18) *Ella* ciertamente ha cambiado. No, detrás de Juan. Me refiero a Karina.

Pero también puede producirse la referencia por otros medios, por ejemplo, por el uso de un artículo definido o un adverbio como en los siguientes ejemplos:

(19) Un hombre cruzó la calle. Nadie vio lo que pasó. De repente, *el* hombre yacía allí, gritando por ayuda.

(20) Crecimos en los años sesenta. *Entonces* éramos idealistas.

*d. Conjunción* es una relación que indica la manera en la que la oración o proposición siguiente debe vincularse con la oración o parte de oración anterior o posterior. Esto habitualmente se logra por medio del uso de conjunciones. Los siguientes son ejemplos de tres relaciones que se producen con frecuencia: adición, causalidad, temporalidad. La relación puede ser de hipotaxis (como en los ejemplos (a), que combinan una proposición principal con una subordinada o una frase) o de parataxis (como en los ejemplos (b), que tienen dos proposiciones principales).

adición

(21a) *Además* de ser ruin, también es resentido.

(21b) El ya no va a la escuela y está planeando buscar empleo.

causalidad

(22a) El hoy no va a la escuela *porque* está enfermo.

(22b) María se casó con Juan el año pasado y ahora está esperando un bebé.

temporalidad

(23a) *Después que* repararon el automóvil, pudimos continuar nuestro viaje.

(23b) Repararon el automóvil. *Luego*, pudimos continuar nuestro viaje.

*e. Cohesión léxica* no se refiere a las conexiones gramaticales y semánticas sino a las conexiones basadas en las palabras empleadas. Pueden distinguirse dos tipos de cohesión léxica: reiteración y colocación.

La reiteración incluye no solamente la repetición sino también la sinonimia. Puede darse también a través del uso de una palabra que se vincula sistemáticamente a otra anterior,

por ejemplo, “joven” y “viejo”. En general, la reiteración se divide en los siguientes cinco tipos.

- a. repetición (a menudo incluye una referencia)
- (24) Se llevará a cabo una *conferencia* sobre la política nacional para preservar el medio ambiente. En esta *conferencia* el tema de la salinización tendrá un importante papel.
- b. sinonimia (a menudo incluye una referencia)
- (25) Se llevará a cabo una *conferencia* sobre la política nacional para preservar el medio ambiente. Este *simposio ambiental* tratará principalmente el tema de las aguas.
- c. hiponimia (v.g. la relación de “flor” con “tulipán”)
- (26) Hoy estábamos en la ciudad comprando *muebles*. Vimos una hermosa *mesa*.
- d. metonimia (la parte y el todo)
- (27) En la verificación semestral resultó que había que arreglar los *frenos*. Sin embargo, el *automóvil* estaba en buen estado general.
- e. antonimia (v.g. “blanco” por oposición a “negro”)
- (28) Las películas *viejas* ya no tienen éxito hoy en día. Las *nuevas* son más interesantes.

La colocación, el segundo tipo de cohesión léxica, se refiere a la relación entre las palabras, las cuales a menudo se dan en los mismos entornos. Algunos ejemplos son: “oveja” y “lana”, “congreso” y “político” o “escuela” y “alumno”.

- (29) Los helicópteros de la *Cruz Roja* estaban continuamente en el aire. Pronto el *banco de sangre* tendrá una urgente necesidad de *donantes*.
- (30) El erizo *se escurrió* entre los arbustos. Me sorprendió su *velocidad*.

En los cinco tipos principales de cohesión (sustitución, elipsis, referencia, conjunción y cohesión léxica), la interpretación de un elemento del discurso depende de otro elemento que puede señalarse dentro del discurso. En el punto (30), por ejemplo, la interpretación correcta de la palabra “velocidad” sólo es

posible al leer la oración precedente dentro de la cual la palabra “escurrir” es de primordial importancia.

En conclusión, deben mencionarse algunas consideraciones sobre la diferencia entre cohesión y coherencia. La cohesión siempre trata las conexiones evidentes en el discurso. Sin embargo, en muchos casos existen conexiones entre oraciones sucesivas que no resultan notorias en los elementos del texto. A esto se lo denomina coherencia. Veamos nuevamente al ejemplo (22a) sin la conjunción, para ilustrar este efecto.

(31) El hoy no va a la escuela. Está enfermo.

El vínculo entre estas dos oraciones descansa en el conocimiento, en este caso, de que estar enfermo puede ser el motivo de una ausencia a la escuela. A partir de este conocimiento es posible hacer la conexión entre estas dos oraciones. La coherencia, por lo tanto, consiste en una conexión basada en el conocimiento que está en la mente del lector o del oyente. La manera como este conocimiento puede jugar un papel en la lectura y la escucha se ilustrará en el capítulo 14.

### **Preguntas y ejercicios**

1. La etimología de las palabras “texto” y “textil” se remonta al mismo verbo latino, “textere”, que significa “tejer” o “unir”. Defina “texto” utilizando palabras que también describan características de los textiles.
2. Utilice ejemplos para ilustrar que las causas de la ininteligibilidad de los textos puede residir en los diferentes componentes del modelo general de la comunicación.
3. Indique qué elementos de la siguiente oración presentan problemas de acuerdo con el modelo de Shannon y Weaver.  
¿Podrías llevarle estas notas a ella mañana?
4. En los siguientes ejemplos la palabra “funcionar” tiene significados diferentes. ¿La determinación del significado adecuado tiene relación con la cohesión o con la coherencia?

Voy a darles cuerda a estos viejos relojes que encontré en el ático, pero no sé si van a funcionar.

Se les prometió financiamiento del gobierno a algunos de los candidatos menos conocidos, pero no sé si van a funcionar en las encuestas.

5. ¿El criterio de la coherencia resulta válido para el ejemplo (1) en el apartado 4.1.? Explique su respuesta.
6. Utilice el principio de cooperación y la máxima de relevancia para ilustrar que el criterio de informatividad (véase el apartado 4.2.) es también aplicable a situaciones en las que es evidente que no se aporta información nueva. Un ejemplo es la situación en la que A y B saben que Juan está dormido y ambos saben que el otro lo sabe, pero donde A igualmente le dice a B: "Juan está dormido".
7. Utilizando ejemplos propios, demuestre que la sustitución y la elipsis se ocupan de relaciones gramaticales, mientras que la referencia se ocupa de relaciones semánticas.
8. Utilizando sus propios ejemplos, demuestre que la conjunción "y" puede expresar relaciones distintas de la adición.
9. ¿Qué fenómenos de cohesión están incluidos en el siguiente extracto de Alicia en el País de las Maravillas [Lewis Carroll. *Las Historias de Alicia*. Buenos Aires, Ediciones de La Flor, 1998.]? Puede consultar a Halliday y Hasan (1976: 340), donde encontrará un análisis completo.

(1) La última palabra terminó en un prolongado balido tan parecido al de una oveja que sobresaltó a Alicia. (2) Miró a la Reina, que parecía haberse envuelto de repente en lana. (3) Alicia se frotó los ojos, y volvió a mirar. (4) No podía comprender qué había pasado. (5) ¿Era eso una tienda? (6) Y ¿era realmente... era realmente una *oveja* la que estaba sentada del otro lado del mostrador? (7) Por más que frota-  
ra sus ojos, no pudo llegar a ninguna otra conclusión...

## Información bibliográfica

**4.1.** El modelo general de la comunicación fue desarrollado por el matemático estadounidense Claude Shannon, quien publicó un artículo en 1948 titulado *The Mathematical Theory of Communication*. Este artículo se reeditó con el agregado de una introducción del consultor científico Warren Weaver. Véase Shannon y Weaver (1949). Para encontrar una crítica y mayor información sobre el modelo, véase Adrian Akmajian, Richard Demers y Robert Harnish (1980). En los Estudios del Discurso se utilizan diferentes términos para la comunicación escrita y hablada y para los actores. El “mensaje” con un “emisor” y un “receptor” puede ser un “texto” con un “autor” y un “lector” o una “conversación” o “interacción” con “participantes” (un “hablante” y un “oyente”, o un “destinatario” o “receptor”). En este libro se utiliza “discurso” como un término general.

**4.2.** Los ejemplos (5) y (6) se tomaron de Martijn den Uyl (1983), el ejemplo (8) de John Bransford y Marcia Johnson (1973) y el ejemplo (9) de Leo Noordman (1987).

Los siete criterios de textualidad fueron formulados por Robert de Beaugrande (1980) de forma tal que un texto no resulta comunicativo a menos que los criterios le sean aplicables. Para una introducción sobre este tema véase Diane Macdonell (1986). En la literatura se ofrecen muchas definiciones diferentes para los conceptos de “cohesión” y “coherencia”. A menudo se formula una distinción entre la sintaxis y la semántica por un lado, y la pragmática por el otro.

En ocasiones se utiliza el término “conectividad” o “conexión” para ambos conceptos. Véase también Richard Warner (1985). Pueden encontrarse otros enfoques de “coherencia” en Peter Hellwig (1984) y Jerry Samet y Roger Schank (1984).

**4.3.** El debate sobre la cohesión se basa en la obra paradigmática de Michael Halliday y Ruquaiya Hasan (1976), en la cual se definen los distintos tipos de cohesión de manera más precisa. La definición del apartado 4.2. y algunos de los ejemplos fueron tomados de Halliday y Hasan. Para profundizar el tema de la cohesión léxica, véase Gunther Kress (1989). Para un buen análisis sobre cohesión y coherencia, véase Gerald Parsons (1990).

## 5

# Aspectos funcionales

### 5.1. La situación discursiva

En el tratamiento de las ilocuciones que se hizo en el capítulo 3, se señaló que estas pueden considerarse como funciones de determinadas formas. La forma “anuncio” puede operar como una “orden”, un “pedido”, etc. Evidentemente, esto no describe adecuadamente el término “función”. En los Estudios del Discurso, la función se define como el objetivo y el efecto en una situación dada. Por ejemplo:

- (1) A: ¿Fuma?  
B: Bueno, si tiene un pitillo.

La función de la emisión de A podría ser que A use la forma de una pregunta para la ilocución “ofrecer” a fin de que B se sienta cómodo. El objetivo de A tiene un efecto específico: B deja en claro que la ilocución fue comprendida y responde, como perlocución, con una sugerencia que confirma que el objetivo de A ha sido logrado.

La interpretación de objetivos y efectos posibles puede estar fuertemente influenciada por la situación en la que tiene lugar la emisión. Si, por ejemplo, la pregunta “¿Fuma?” es formulada por un médico, no funciona como manera de comenzar una conversación, sino como una pregunta de diagnóstico.

La situación en la cual se produce y procesa el discurso puede clasificarse en una gran cantidad de factores que tienen

una potencial influencia sobre los objetivos y los efectos posibles del discurso. Dicha descripción está disponible para la situación verbal y fue desarrollada por el antropólogo Dell Hymes (1972) quien, basándose en su investigación etnográfica, resumió los componentes del “suceso de habla”. Hymes distinguió dieciséis componentes que agrupó utilizando la palabra inglesa SPEAKING a manera de acrónimo. En el siguiente resumen los componentes aparecen en cursiva.

(2) El modelo del HABLA de Hymes:

S	<i>Situación (setting)</i> <i>Escena</i>	Tiempo, lugar y otras condiciones físicas que rodean al acto de habla.  La contraparte psicológica de la situación. Es decir que una situación puede ser modificada por los participantes, por ejemplo, de formal a informal.
P	<i>Participantes</i>	El <i>Hablante</i> o Emisor, el <i>Oyente</i> , Receptor o Público, y el <i>Destinatario</i> .
E	<i>Fines</i>	Los <i>Resultados propuestos</i> y los <i>Objetivos propuestos</i> .
A	<i>Secuencia del Acto</i>	La <i>Forma</i> y el <i>Contenido</i> del mensaje.
K	<i>Tono</i>	El tono de la conversación, por ejemplo, en serio o en broma.
I	<i>Instrumental</i>	Los <i>Canales</i> ; escritura, telégrafo, etc. y las <i>Formas del Habla</i> : dialecto, lengua estándar, etcétera.
N	<i>Normas</i>	Las <i>Normas de interacción</i> , v.g. las interrupciones, y las <i>Normas de interpretación</i> , v.g., el modo como debe interpretarse que el oyente súbitamente mire hacia otro lado.
G	<i>Géneros</i>	Cuento de hadas, publicidad, etcétera.

Este modelo se hizo popular en gran medida debido a que en el original en inglés, a cada elemento corresponde una letra de la palabra “*Speaking*” (en castellano, *Habla*).<sup>\*</sup> No resulta

<sup>\*</sup> Así, los elementos en el original en inglés son *Setting/Scene, Participants, Ends, Act Sequences, Keys, Instrumentalities, Norms, Genres*. [T.]

claro, sin embargo, cuál es la influencia de cada uno de los diferentes componentes. Además, la descripción no resulta completa. El bagaje de conocimientos que comparten el emisor y el receptor, y las posibles diferencias entre estos conocimientos, pueden influir en el discurso. Lo mismo puede decirse de la postura o de la actitud.

Sin embargo, al utilizar este modelo, se pueden aclarar los factores que intervienen en la situación discursiva. Los siguientes factores ya han sido tratados en los Estudios del Discurso, como por ejemplo la relación entre forma y función. Parte de la forma del discurso es la “secuencia del acto”. La relación entre la forma y el contenido del mensaje es clave en la investigación estilística (véase el capítulo 9); una parte de la investigación se aboca al análisis del “tono”. Otros elementos del “aspecto formal” del discurso son los “géneros” y el “instrumental”; el discurso solamente puede asumir una forma dentro de un género, un canal y una variante lingüística específicos. Podemos incluir dentro del “aspecto funcional” del discurso a los “fines”, los objetivos y efectos (incluyendo los resultados no deseados o involuntarios).

Quedan entonces la S, la P y la N. La situación discursiva puede definirse utilizando elementos de estos tres componentes: de la “situación”, el lugar donde ocurre; de los “participantes”, su rol social; y de las “normas”, aquellas que están determinadas por el lugar. Un ejemplo de dicha situación discursiva es el aula (lugar) donde el docente y los estudiantes (roles de los participantes) tienen una conversación siguiendo reglas preestablecidas. Esta es una descripción de la situación discursiva que surgirá nuevamente en el análisis del discurso institucional, en el próximo apartado.

Por último, debemos mencionar que el término “contexto” se utiliza a menudo en lugar de “situación” o “situación discursiva”. Este término, sin embargo, puede causar cierta confusión ya que se utiliza también para denotar las partes del discurso que rodean un elemento del mismo, por ejemplo, el contexto de una palabra, una oración o un párrafo. Es por esto que la palabra “contexto” a menudo se adjetiva: se habla del “contexto verbal” o “entorno textual” para diferenciarlo del “contexto situacional” o “contexto pragmático”. La palabra “cotexto” puede también emplearse para denotar el contexto verbal, a

fin de establecer una diferenciación con “contexto” en el sentido de la situación discursiva.

## **5.2. Discurso institucional**

El concepto de “situación discursiva” ha tenido una importancia fundamental en la investigación realizada sobre el lenguaje propio de las instituciones y que se emplea dentro de estas. Para una interpretación más profunda de esta investigación es necesario comprender las ramificaciones teóricas del concepto “institución”.

La “institución” como concepto tuvo origen en la Sociología, y se utiliza para describir aquellas actividades por medio de las cuales los individuos construyen y mantienen una sociedad. Tales actividades tienen como finalidad, por ejemplo, la transmisión de conocimientos (la institución de la “Educación”), o la lucha contra el delito (la institución de la “Justicia”). Muchos de estos fines tienen un aspecto ético; por ejemplo, el ideal de una sociedad justa y segura (Justicia). Gracias a estos altos propósitos, las instituciones están imbuidas de una cierta autoridad moral.

Podemos ver a las instituciones como mediadores entre los individuos y la sociedad como un todo, o como medios que pueden emplear los individuos para conformar una sociedad. Las especulaciones sobre los orígenes de las instituciones resultan ilustrativas al respecto. El sociólogo estadounidense William Sumner (1906) analizó sus orígenes a través del estudio de la naturaleza de la humanidad. Todos los seres humanos tienen las mismas necesidades básicas (alimento, intimidad, etc.). A fin de satisfacer estas necesidades, los individuos desarrollan ciertos hábitos. Los grupos de personas crean costumbres basadas en conductas repetitivas (comer, formas de vida en común, etc.) que se transmiten de generación en generación. Cuando los miembros del grupo comienzan a creer que estos usos o costumbres son los correctos, estos se transforman en la norma para la conciencia individual y la comunitaria. De esta manera surgen la costumbre y la moral. Cuando la costumbre y la moral se vinculan a reglas, cuya violación implica una pena, surgen las instituciones que sirven como sistemas para canalizar la conducta humana.

Hay tres aspectos del concepto de “institución” que resultan importantes en los Estudios del Discurso. A continuación se ilustran utilizando el ejemplo de la Educación.

*a. Conducta a través de roles.* Las instituciones regulan la conducta individual a través de un sistema de roles sociales que deben cumplir los participantes. Una institución objetiviza a los individuos, transformándolos en actores con roles específicos. En la institución de la “Educación”, por ejemplo, existen roles para el director de la institución educativa, el docente, el estudiante, el presidente del curso, etc. Los roles determinan la conducta de los individuos, y lo que cada uno puede esperar de los demás en sus respectivos roles. Un buen ejemplo son las normas que regulan las interrupciones. Un docente puede interrumpir fácilmente a un estudiante, pero es más difícil que el estudiante interrumpa al profesor.

*b. Tendencias a la diferenciación.* En las sociedades menos complejas, las personas no están realmente separadas de sus roles. Pero a medida que las sociedades se hacen cada vez más complejas, el énfasis se traslada de la persona al rol. Actualmente, la vida personal de un docente o el rol que cumple en otras instituciones, por ejemplo, como miembro del concejo municipal o como tesorero de un club local, tiene menos importancia para la institución educativa. En las sociedades más simples la diferenciación de los roles es menos definida. Cada institución tiene a su vez sus propias normas. El lenguaje dentro de la institución “académica” debe cumplir ciertos requisitos (tales como la precisión) que son diferentes del lenguaje dentro de la Educación (claridad).

La tendencia hacia la diferenciación significa también que las instituciones definen sus áreas de influencia en forma cada vez más precisa. La Educación no se ocupa del bienestar psicológico; los docentes son únicamente responsables de la transmisión de información. La diferenciación también se da dentro de las instituciones. En la Educación Superior, existen más formas de impartir conocimientos que en siglos anteriores: conferencias, seminarios, clases magistrales, sesiones individuales, etc. La conducta lingüística en dichas reuniones varía de mayor formalidad a mayor informalidad.

*c. Poder institucional.* Las instituciones regulan la conducta individual a través de sus sistemas de normas y ejercen el poder a través de estas. El consejo de un docente a menudo tiene más peso que las percepciones o preferencias de los estudiantes o de los padres. Este “aspecto de poder” también incluye la tendencia a ampliar el área de dominio. Las escuelas a menudo conciben como su deber el brindar educación religiosa o sexual, tareas tradicionales de la iglesia o de la familia. Otro ejemplo al respecto lo constituye la atención que dedican actualmente las universidades a lograr la inserción laboral de los recién graduados.

Hasta aquí hemos ilustrado tres aspectos importantes de las instituciones utilizando ejemplos de la “Educación”. En la investigación del lenguaje institucional dentro del marco de los Estudios del Discurso, se realizan intentos de describir el rol que cumplen los participantes dentro de una institución a través del análisis del lenguaje que emplean. Otros temas de investigación se refieren a los actos determinados institucionalmente y a las diferencias entre las instituciones o a la influencia que ejercen los sistemas de normas institucionales sobre el discurso institucional. En otras palabras, esta investigación analiza el modo como se vincula una forma específica de lenguaje (un examen médico, un interrogatorio policial, etc.) con una función específica (hacer un diagnóstico, reunir pruebas suficientes para una condena, etc.).

El siguiente ejemplo ilustra la investigación sobre el discurso judicial realizada por el lingüista alemán Ludger Hoffmann (1983). La cuestión central es: ¿Qué patrones de actos de habla pueden distinguirse en una audiencia judicial? ¿Qué estrategias pueden utilizar los participantes para tomar conciencia de tales patrones? El análisis del siguiente fragmento aclara el enfoque de Hoffmann. En este caso judicial, una de las cuestiones importantes que debían decidirse era si el sospechoso había saltado sobre la carrocería de una patrulla policial. Después de que un testigo hubiera dado una respuesta poco satisfactoria, el interrogatorio de este testigo continuó de la siguiente manera (A representa al fiscal, y B al testigo):

- (3) A. Ahora, ¿cómo se subió allí exactamente, puede explicarnos más
- A. [ precisamente cómo él -?
- B. [ No, bueno, eh, no, no pude porque, eh, como ya dije
- B. [ yo justo me estaba yendo, quería ir en dirección a los Muelles S.
- 5 A. [ Sí
- B. y, eh, él ... yo sólo vi, a los dos oficiales subirse al auto, cerrar
- B. las puertas de un golpe, en ese momento yo me volví a dar vuelta y ... verá,
- B. también fue que... en ese momento un auto pasaba, la gente murmuraba y
- B. - y decía "Por Dios que lo limpiaron bien", y
- 10 B. entonces, eh - él pasó junto a mí, y después vi al señor X que estaba encima del auto, y los oficiales se detuvieron también inmediatamente.
- B. El se deslizó... en ese momento f- él volvió a salir corriendo,
- B. [ así que..., Yo sé, eh, también eh - eh, por lo tanto en esa dirección de eh - G.
- A. [ Ah... pero
- 15 B. se fue corriendo - y los dos oficiales quedaron tendidos - ¡Oh!
- A. [ no tan... no tan rápido, estamos yendo demasiado rápido - Oh
- A. Usted acaba de decir, en su primera descripción, que él saltó repentinamente sobre la carrocería. ¿El saltó
- B. [ Sí
- 20 A. [ encima? ¿Y usted hace un momento dijo que primero
- B. [ Sí
- A. [ lo vio, cuando él ya estaba sobre ella?
- B. [ Bueno, eh, lo que quiero decir, eh...
- B. todo pasó tan rápido, quiero decir, pude seguirlo de una manera u otra por un
- 25 B. poco de tiempo... cómo se sentó y anduvo con ellos por cinco o diez metros,
- B. anduvo con ellos, eh, con ellos y luego cómo él, eh, él salió, eh... cómo él
- B. hizo que detuvieran el automóvil, los dos oficiales descendieron, luego él se
- B. deslizó, de alguna manera se salió y probablemente...
- A. El dijo simplemente: "El automóvil me golpeó y así es como

- A. terminé sobre la carrocería - Yo no salté, ellos me atropellaron” declaró el señor X.

La primera respuesta del testigo no deja en claro si declara o no haber visto al acusado saltar sobre la carrocería del automóvil. Su testimonio de que el automóvil se estaba moviendo y de que vio al sospechoso, el señor X, sentado sobre el auto, no elimina la posibilidad de que este haya saltado sobre él. El abogado en este momento reformula la pregunta en el renglón 18 y nuevamente en el 20. Estas nuevas preguntas son respondidas afirmativamente. Esto posibilita al interrogador poner en duda el vínculo con la primera aseveración del testigo. El testigo se ve forzado a explicar su primera declaración y, cuando comienza a repetirse, es interrumpido por el interrogador que cita al sospechoso. Hoffmann le dio a esta estrategia de interrogatorio la forma de un modelo:

- (4) Los actos de habla como partes de una estrategia

Problema: ¿El sospechoso ha cometido el crimen del cual se le acusa?

Pregunta básica → intente sonsacar una descripción detallada → reformule → impugne la conexión con la declaración inicial → presente una declaración diferente

Este patrón, que Hoffmann afirma constituye la base de un interrogatorio, delinea la forma lingüística específica del discurso en un tribunal de justicia. Este análisis también demuestra que la función del tribunal, la determinación de la verdad con respecto a la inocencia o culpabilidad del sospechoso, ejerce una influencia sobre sus procedimientos y su organización, y por lo tanto sobre el discurso judicial.

### 5.3. Objetivos y efectos

La función del discurso constituye su objetivo y su efecto en una situación específica. En los actuales Estudios del Discurso, el factor de la “situación discursiva” sólo juega un papel en situaciones muy específicas, tales como el discurso institucional. En una gran cantidad de investigaciones en curso la situación es neutral. Esta investigación se concentra en los fenómenos poco influidos por la situación discursiva, como por

ejemplo los estudios actuales sobre la cohesión entre las oraciones o la composición de los cuentos. La situación discursiva se incluye en la investigación solamente si existe evidencia de patrones que puedan influir en la interpretación del discurso.

En la investigación sobre las funciones del discurso, el acento está puesto en los objetivos y efectos. En la práctica, los Estudios del Discurso definen tres objetivos diferentes. Estos se derivan de las tres funciones del lenguaje dadas en el modelo de 'órganon' (véase el apartado 2.1.). Si el aspecto simbólico del lenguaje, la referencia a la realidad, es predominante, entonces el objetivo es la transmisión de información. Si el acento está puesto en el aspecto sintomático, el objetivo es la expresión, v.g. en un cuento o en una poesía. Cuando el aspecto de señal es el principal, el objetivo es la persuasión, v.g. en un texto argumentativo. En forma esquemática tenemos:

(5) Los tres principales objetivos del discurso

símbolo	información	discurso informativo
síntoma	expresión	discurso narrativo
señal	persuasión	discurso argumentativo

No es habitual que estos objetivos se den en su forma pura. Un autor puede contar una historia para convencer a la gente sobre un tema dado. Esta división tripartita nos dice algo sobre aspectos del lenguaje que pueden actuar simultáneamente. También son posibles objetivos totalmente diferentes. Por ejemplo, el lenguaje puede usarse para ocultar información. El objetivo del lenguaje podría ser el de romper el silencio o lograr un sentimiento de camaradería. En este último caso se lo denomina "comunidad fáctica". Un ejemplo de esto es el siguiente:

- (6) A. Lindo día, ¿no?  
B. Sí, y ya era hora de que lo fuera.

La disciplina de los Estudios del Discurso se concentra en el estudio de los efectos: los resultados de los intentos de transmitir información o persuadir. El discurso narrativo ha sido especialmente relevante para la investigación realizada sobre la retención de una historia por parte de los lectores, la cual constituye un estudio sobre la transmisión de información.

Las preguntas más importantes de la investigación sobre los efectos son las siguientes: 1. ¿Qué requisitos debe cumplir el discurso que se produce para un grupo específico de destinatarios a fin de lograr un efecto óptimo? 2. ¿Cómo se produce la transmisión de información a través del discurso? 3. ¿Cómo influye el discurso sobre las actitudes de los lectores y de los oyentes?

Algunos aspectos de estas cuestiones funcionales se tratarán en el último capítulo de la obra. Sin embargo, debemos examinar primero una cantidad de temas con respecto a la forma.

### Preguntas y ejercicios

1. Un sospechoso comparece en juicio y reacciona ante una pregunta hecha por el juez de la siguiente manera:

A: ¿Es usted Juan Pérez?

B: Es la tercera vez que me lo preguntan durante la investigación. Ya deberían saberlo.

Explique en términos de los objetivos y de la situación cuál es el problema que se presenta en esta comunicación.

2. Explique por qué el “Lenguaje” y el “Matrimonio” pueden también considerarse como instituciones.
3. ¿Cuál es la semejanza entre el concepto de institución tal como se lo utiliza en el apartado 5.2. y el significado de la palabra “institución” en la obra de Quintiliano *Institutia Oratoria* y en la de Calvino *Religionis Christianae Institutio*?
4. Divida el fragmento (3) utilizando las estrategias que se señalan en (4).
5. Describa las emisiones del siguiente diálogo entre dos pasajeros del metro en términos de los “objetivos” y los “efectos”. Aporte argumentos para calificarlo como una “comunicación fática”.

A: Fin de mes, lo que significa cuentas, cuentas, cuentas.

B: Sí, seguro.

- A: Parece que uno tuviera que pagar toda la vida. Nunca se detiene.  
B: Tal cual.  
A: Siempre pagar, pagar y pagar.  
B: Sí, no termina nunca.

6. ¿Cuál de los enfoques que aparecen en el capítulo 2 pueden utilizarse para describir las normas generales para la interacción e interpretación del modelo de Hymes?
7. Indique las similitudes y diferencias entre las siguientes descripciones de “contexto” y la que aparece en el apartado 5.1.

“Un texto debe ser relevante con respecto a la situación donde se inscribe, en la que actúa una constelación de estrategias, expectativas y conocimientos. Este amplio ambiente es el que puede llamarse contexto”. (De Beaugrande 1980:12.)

“Debo considerar que el contexto es cualquier caudal de conocimientos que se supone comparten el hablante y el oyente, y que contribuye a que el oyente interprete lo que el hablante quiere decir con una emisión dada”. (Leech 1983:13.)

8. Describa la falta de comunicación en el siguiente diálogo, utilizando los conceptos de “objetivo”, “efecto” y “situación”.

A: (el inspector le habla a un pasajero en el sector de no fumadores del tren)  
Señor, aquí no se fuma.

B: (el pasajero levanta un pitillo encendido)  
¿Entonces qué se supone que estoy haciendo?

### **Información bibliográfica**

5.1. Véase el modelo del habla (*SPEAKING*) en Dell Hymes (1972). La atracción de la clasificación mnemónica de las iniciales está palmariamente ilustrada por la adaptación francesa de la propuesta.

Luego de reagruparlas, Hymes obtiene PARLANT, que significa: *participants, actes, raison (resultat), locale, agents, normes, ton, types*. Véase también Alex Vanneste (1980), donde la situación se describe con el modelo de SITUE: "*scène, intrumentalités, thème, usagers, effet*".

Los conceptos de "situación" y de "contexto" se definen en la literatura de varias maneras diferentes, desde las más amplias a las más precisas. Véanse, entre otros, Teun van Dijk (1977), Robert de Beaugrande (1980) y Gillian Brown y George Yule (1983), que distingue entre el "contexto discursivo" y el "contexto de la situación".

**5.2.** El concepto de "institución" se desarrolló durante la Revolución Francesa para describir formas culturalmente arraigadas de relaciones dentro de una sociedad que garantizaba a las personas libertad potencial con respecto a una legislación opresiva. Para analizar las especulaciones sobre el origen de las instituciones, véase William Sumner (1906). Arnold Rose (1977) nos brinda un buen panorama de la investigación de orientación sociológica. Sobre las características de las instituciones, véanse Niklas Luhmann (1970/1975) y Helmut Schelsky (1970). Una publicación fundamental acerca del discurso institucional es la de Konrad Ehlich y Jochen Rehbein (1980). Se puede encontrar un panorama de la investigación en Angelika Redder (1983). La investigación acerca del discurso institucional está dirigida primordialmente a la Educación, la Justicia, la Salud, y en especial a la Salud Pública. A continuación se detallan algunas importantes publicaciones.

*Educación.* Ehlich y Rehbein (1977), Hugh Mehan (1979), Judith Green y Judith Harker (1988).

*Justicia.* John Atkinson y Paul Drew (1979), Ludger Hoffmann (1983).

*Salud.* William Labov y David Fanshel (1977), Ruth Wodak (1981), Ton van der Geest y Dirk Fehlenberg (1982), Sue Fischer y Alexandra Todd (1983), Elliot Mishler (1984), Magdalena Baus y Barbara Sandig (1985).

**5.3.** Para el análisis de las funciones del lenguaje en términos de objetivos, véase Roman Jakobson (1960), que hace un desarrollo a partir del modelo de 'órganon'. El término "comunidad fática" fue acuñado por el antropólogo Bronislaw Malinowski (1930).

## 6

# Significado estructurado

### 6.1. Propositiones

En el lenguaje, es posible decir lo mismo de varias maneras diferentes. Un ejemplo muy conocido es la similitud entre una oración en voz pasiva y una en voz activa. Las siguientes oraciones tienen aproximadamente el mismo significado.

- (1) La policía investiga todos los casos.
- (2) Todos los casos son investigados por la policía.

Para ciertos enfoques del Análisis del Discurso, resulta conveniente ignorar las diferencias en la formulación de las oraciones que tienen aproximadamente el mismo significado. Las diferencias de redacción son de menor importancia cuando el enfoque se concentra en la manera en la que los mensajes del discurso están determinados por el contexto. También puede resultar conveniente ignorar otros aspectos, v.g., las circunstancias en las que se emite la oración o la actitud del autor con respecto a ella. Estos aspectos desempeñan un papel en los siguientes ejemplos:

- (3) ¡Ojalá la policía investigara todos los casos!
- (4) ¿La policía investiga todos los casos?

La oración (3) expresa un deseo, mientras que en (4) se expresa incredulidad o sorpresa.

Las cuatro oraciones muestran importantes diferencias, pero también presentan varias similitudes. Todas se refieren a la policía que investiga todos los casos. Este elemento común se denomina proposición lógica. Esta se describe muchas veces como el significado de una oración asertiva simple. La adición de la palabra “simple” deja en claro que una oración puede contener más de una proposición. “Asertiva” significa que es irrelevante si la oración expresa una pregunta, un deseo, una exclamación, etc. Existen cuatro proposiciones lógicas en la siguiente exclamación:

- (5) ¡Qué pena que el pobre niño no pueda enfrentarse con la terrible verdad!
1. X es una pena.
  2. El niño no puede enfrentarse a la verdad.
  3. El niño es pobre.
  4. La verdad es horrible.

En el análisis proposicional, no se tiene en cuenta la situación en la que se emiten las oraciones, las formas que adoptan ni tampoco la actitud del autor o hablante.

El concepto de “proposición lógica” surge de los campos de la Filosofía y de la Lógica y se utiliza en un sentido general en el área de los Estudios del Discurso, para denotar la unidad menor de significado. ¿Qué aspecto tiene esta unidad de significado? Una proposición tiene por núcleo un verbo, el predicado, y uno o más argumentos que se relacionan con el núcleo. A continuación aparece un ejemplo de una proposición, (6a), que es la base de la oración (6).

- (6) Juan finalmente le compró un regalo a mamá.  
 (6a) comprar ((Juan)<sub>sujeto</sub> (regalo)<sub>objeto</sub> (mamá)<sub>objeto indirecto</sub>)

El predicado es el verbo “comprar”. Está acompañado por tres argumentos en una relación que vemos representada en términos gramaticales. El tiempo verbal (en este caso, el pasado del verbo “comprar”) y la información aportada por el adverbio (“finalmente”) no se tienen en cuenta. Una de las ventajas de este método de notación reside en que resulta inmediatamente claro que las siguientes oraciones tienen la misma estructura proposicional.

- (7) Para mamá, Juan no compró nada.
- (8) ¿Juan pudo haber comprado algo para mamá?

Una proposición consiste en un predicado y uno o más argumentos. A continuación vemos un ejemplo del análisis proposicional de un fragmento de texto extraído de Lut Baten (1981):

- (9) El papel

Si tuviéramos que enumerar los diversos usos del papel, descubriríamos que la lista es casi interminable. Sin embargo, hubo un tiempo en que este elemento tan familiar era una valiosa rareza, un tiempo en que la hoja de papel que hoy arrojamos al basurero sin pensarlo dos veces hubiera sido comprada a un alto precio, y conservada cuidadosamente.

El análisis proposicional es el que aparece a continuación. Los elementos de las proposiciones no deben asimilarse a las palabras del texto, ya que pueden expresarse de diferentes maneras. Es por ese motivo que las proposiciones aparecen transcritas en mayúsculas. Los números junto a cada proposición se refieren a las proposiciones que la anteceden o la siguen. La primera proposición que aparece aquí contiene la condición de la segunda; esta condición funciona como un predicado. Nótese que la tercera proposición está incluida en la primera a través de la segunda, etcétera.

- (10) Análisis proposicional de (9).

- 1. (CONDICION, 2)
- 2. (ENUMERAR, 3)
- 3. (USOS, PAPEL)
- 4. (DIVERSOS, 3)
- 5. (DESCUBRIR, 6)
- 6. (INTERMINABLE, 3)
- 7. (CASI, 6)
- 8. (6, CONTRASTE, 9)
- 9. (RAREZA, PAPEL)

10. (9, TIEMPO: PASADO)
11. (FAMILIAR, PAPEL)
12. (VALIOSO, 11)
13. (COMPRA, PAPEL)
14. (13, PRECIO)
15. (14, ALTO)
16. (CONSERVAR, 15)
17. (16, MODO: CUIDADOSAMENTE)
18. (17, CONTRASTE, 21)
19. (ARROJAR, PAPEL)
20. (19, LUGAR: BASURERO)
21. (19, TIEMPO: HOY)
22. (19, MODO: SIN PENSAR)

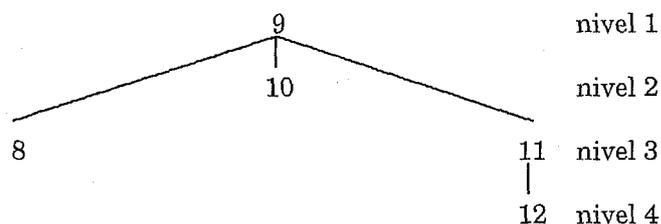
Como puede verse en este análisis, las proposiciones no consisten en predicados y argumentos con relaciones de significado bien definidas. Normalmente existen dos elementos. Uno puede verse como el sujeto, por ejemplo, “papel” en la proposición [3]. El otro puede ser un elemento predicativo, tal como “enumerar” en [2] y “compra” en [13], pero también puede ser un sustantivo que funcione como objeto, como en [3] “usos” en conjunción con “papel”. Las designaciones tales como lugar y tiempo en [20] y [21] son también predicados. A veces una proposición tiene una estructura lógica de sujeto/predicado como en el caso de [6]. En [18], sin embargo, puede hacerse una división en tres partes. En este análisis, también aparecen proposiciones compuestas, por ejemplo la [21] en la cual se incorpora la [15], y a través de la [15], también la [14] y la [13].

La mejor manera de describir el análisis proposicional es probablemente como una lista de mínimas unidades de significado que muestran cuáles están relacionadas en forma directa. La relación de estas unidades con las proposiciones lógicas como estructuras de sujeto/predicado o de predicado/argumento se mantiene un tanto imprecisa. Debemos también mencionar que no existen prácticamente criterios que puedan darse para comprobar la exactitud del análisis. En el análisis de la primera oración, por ejemplo, las proposiciones [3] y [6] podrían mencionarse primero porque tienen una posición central. Las otras se refieren a estas dos proposiciones. También [2] y [3] podrían combinarse utilizando el predicado “enumerar” y el

argumento “usos del papel”. Este ejemplo sirve para ilustrar cómo funciona el análisis proposicional en la práctica. Siempre nos enfrentamos con problemas cuando analizamos un discurso que no ha sido generado para ese propósito.

En los Estudios del Discurso, la atención está puesta principalmente en las relaciones entre las proposiciones. Tomemos por ejemplo la primera parte de la segunda oración ([8] a [12]): “Sin embargo, hubo un tiempo en que este elemento tan familiar era una valiosa rareza.” La relación entre estas proposiciones puede ilustrarse en un diagrama como el que sigue, en donde [12] es la proposición incluida a nivel más profundo.

(11) Relación entre proposiciones



Este tipo de análisis conduce claramente a la siguiente hipótesis: cuanto más incluida está una proposición, más difícil resultará el discurso. Otras hipótesis posibles son que una proposición a nivel 4 no es tan fácil de recordar como una a nivel 3, o que para un grupo de lectores dado, no puede haber más de tres proposiciones a nivel 2. En el capítulo 16, relacionado con la comprensión del discurso, se presentarán más ejemplos de análisis proposicional.

## 6.2. Macroestructuras y superestructuras

Generalmente los lectores son capaces de hacer un breve resumen de lo que acaban de leer. A continuación aparece un ejemplo de un cuento breve y dos resúmenes posibles:

- (12) Ayer Pedro decidió irse de vacaciones a esquiar. Hasta ese momento solamente había ido de paseo a la montaña en verano, pero había decidido que quería aprender a esquiar y que en invierno el aire de montaña podía re-

sultar bueno para su salud. Fue a una agencia de viajes a pedir información para poder elegir un destino. Utah parecía el más atractivo. Una vez que lo hubo decidido, volvió a la agencia a reservar el vuelo y una habitación en un hotel que había encontrado en uno de los folletos. Naturalmente, también necesitaba esquís, bastones y botas, pero como no tenía dinero como para comprarlos, decidió alquilarlos cuando llegara. Para evitar los congestionamientos de la alta temporada, decidió ir después de Año Nuevo. Cuando finalmente llegó el gran día, su padre lo llevó hasta el aeropuerto para que no tuviera que ocuparse solo de su equipaje. Tomó el vuelo nocturno. Incluso pudo dormir durante el viaje. A la mañana siguiente Pedro, bien descansado, llegó a su destino. Nevaba. El hotel estaba justo al lado de la pista de esquí. La vista de las montañas era excelente. Se sintió inmediatamente como en su casa.

(12a) Pedro quería ir a esquiar a Utah en invierno. Hizo los arreglos necesarios. Fue en avión. Le gustó el hotel de la montaña.

(12b) Pedro se fue a esquiar. Le gustó mucho.

¿Cómo logran los lectores llegar a este tipo de resúmenes? Esto sólo puede explicarse suponiendo que un discurso tiene una estructura de significado que deja en claro qué es lo que pertenece al núcleo de contenido —a la esencia del discurso— y qué no. Teun van Dijk (1978, 1980) introdujo el término “macroestructura” para denotar esta estructura de significado. Este término es el opuesto a “microestructura”. El término “microestructura” denota las relaciones entre oraciones y segmentos de oraciones; estas pueden representarse con la ayuda de proposiciones.

La *macroestructura* es el significado global del discurso. Así, al texto (12) se le puede atribuir la macroestructura (12a) o la (12b). A continuación presentamos una explicación de cómo se forman las macroestructuras utilizando tres “macrorreglas”.

*a. Regla de eliminación.* Esta regla elimina aquellas proposiciones lógicas que no son relevantes para la interpretación

de otras proposiciones dentro del discurso. Tomemos el siguiente ejemplo que contiene tres proposiciones lógicas:

- (13) Pasó una niña con un vestido amarillo.
1. Una niña pasó.
  2. Tenía puesto un vestido.
  3. El vestido era amarillo.

Aplicando la regla de eliminación, pueden descartarse las proposiciones [2] y [3], dejando solamente [1] como la “proposición”. La regla de eliminación es una formulación negativa: eliminar las proposiciones irrelevantes. Cuando se formula en forma positiva, es una regla de selección: escoger aquellas proposiciones que resultan necesarias para la interpretación de otras. La regla de eliminación puede dividirse en dos variantes, una “débil” y la otra “fuerte”. La regla de eliminación débil elimina las proposiciones irrelevantes; la regla de eliminación fuerte sólo elimina las proposiciones que resultan relevantes a nivel micro pero no a nivel macro. A continuación se presenta un ejemplo:

- (14) Juan está enfermo. No va a ir a la reunión.

A nivel micro, la proposición “Juan está enfermo” es relevante para la interpretación de la oración que la sigue. Sin embargo, si el texto no continúa con el tema de la enfermedad de Juan, esta proposición resulta irrelevante a nivel macro.

*b. Regla de generalización.* Gracias a esta regla, una serie de proposiciones específicas se convierten en proposiciones más generales. Por ejemplo:

- (15) María estaba haciendo un dibujo. Sandra estaba saltando la cuerda y Daniel estaba armando un rompecabezas.
1. Los niños estaban jugando.

Esta regla no sólo elimina los detalles irrelevantes. En su lugar, los predicados y argumentos específicos de una serie de proposiciones lógicas son reemplazados por términos más generales a fin de que baste con una sola proposición.

*c. Regla de construcción.* Por medio de esta regla puede construirse una proposición a partir de una cantidad de proposiciones. Véase el siguiente ejemplo y la “macroproposición” que se construyó a partir de él:

(16) Juan fue a la estación. Compró un billete; cuando vio qué hora era comenzó a correr y cuando llegó a la plataforma tuvo que aceptar que su reloj no funcionaba bien.

1. Juan perdió el tren.

La diferencia entre esta regla y la regla de generalización consiste en que las proposiciones a partir de las cuales puede extraerse una proposición general no necesariamente están todas incluidas en el discurso. En (16) no se mencionan ni “tren” ni “perder”. Sin embargo, sobre la base de un conocimiento general, es posible extraer una proposición a partir de esta descripción incompleta.

¿Cómo funcionan estas macrorreglas para determinar la estructura de significado global del discurso? A continuación vemos un fragmento y una versión simplificada de un breve ejemplo de análisis a nivel macro:

- (17)
1. Una rubia alta y delgada con un vestido de verano blanco que caminaba justo delante de él captó la atención de Ken Holland.
  2. La estudió, observando sus suaves ondulaciones a medida que caminaba.
  3. Desvió rápidamente la mirada.
  4. No había mirado a una mujer de esta manera desde el día que conoció a Ann.
  5. ¿Qué me está pasando?, se preguntó.
  6. Me estoy volviendo tan malo como Parker.
  7. Volvió a mirar a la rubia.
  8. Salir una noche con ella, pensó, sería sensacional.
  9. Ojos que no ven, decía siempre Parker, corazón que no siente.
  10. Esto era cierto.
  11. Ann nunca lo sabría.
  12. Después de todo, otros hombres casados lo hacían.
  13. ¿Por qué no podía hacerlo él?
  14. Pero cuando la muchacha cruzó la calle y la perdió de vis-

ta, volvió con un esfuerzo a concentrar su mente en la carta de Ann que había recibido esa mañana.

15. Había estado afuera por cinco semanas ya, y escribía para decir que su madre no había mejorado y que no tenía idea de cuándo iba a volver.

La regla de eliminación y la regla de generalización se aplican a [1]. La información sobre la ropa puede eliminarse. La descripción de la rubia puede generalizarse como “una mujer atractiva”. El mensaje sobre “caminar” es relevante para la interpretación de [2] a nivel micro, y por lo tanto no puede eliminarse siguiendo la variante débil de la regla de eliminación. Es posible, sin embargo, eliminar tanto “caminar” como “ondulaciones” aplicando la regla de eliminación fuerte y la generalización “una mujer atractiva”. La manera como la mujer camina es de importancia secundaria. Los siguientes elementos del discurso pueden generalizarse como “mirar”: “captó la atención de Ken Holland” [1], “estudió” y “observando” [2], “desvió la mirada” [3], “mirado” [4], y “volvió a mirar” [7]. A partir de [3], [4], [5] y [6] puede deducirse que Ken Holland se siente culpable porque él, un hombre casado, desea salir con otra mujer. Las oraciones [9] a la [13] que aportan los argumentos pueden generalizarse como “No hay razón para que no salga con otra mujer”. Posiblemente la generalización puede eliminarse cuando se vuelve claro que los argumentos son irrelevantes para el resto de la historia. Las oraciones [14] y [15] están vinculadas a [1] y [2] y brindan información sobre el personaje principal. A partir de esta información, puede inferirse que Ken Holland está triste. Esta información no se encuentra en el texto, pero puede deducirse utilizando conocimiento presupuesto sobre la mente del hombre casado. Luego de este análisis, van Dijk llega a la siguiente macroestructura:

- (18) 1. Ken Holland está mirando a una mujer atractiva en la calle (a partir de [1], [2], [7] y [8] por generalización).
2. Siente la conciencia culpable porque está casado (a partir de [3], [4], [5] y [6] por construcción).
3. Está frustrado porque su esposa está ausente (a partir de [14], [15] por construcción).

Resulta claro que esta no es la única macroestructura posible. El texto sobre Ken Holland también puede resumirse así:

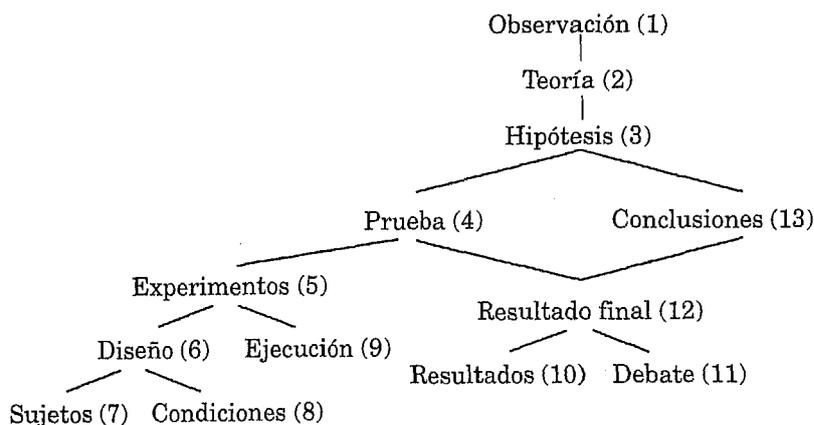
(19) Un hombre toma a una mujer por otra.

Las macrorreglas no son normas que puedan utilizarse para encontrar *la* estructura de significado del discurso. Las reglas sólo describen los procedimientos por medio de los cuales puede asignarse *una* estructura de significado.

El discurso no sólo contiene una estructura de significado, sino también una estructura formal: una *superestructura*. Un buen ejemplo de esto es una carta de solicitud de empleo. Este tipo de carta normalmente tiene un formato específico: una introducción a la solicitud, seguida por un segmento argumentativo o argumento de venta, y finalmente quizás una alusión al currículum vitae o a las referencias. Dentro de esta estructura formal o esquema discursivo, el contenido puede variar. Van Dijk (1978) introdujo el término “superestructura” para esta estructura formal. Las superestructuras son esquemas convencionales que brindan el formato global para el contenido macroestructural del discurso. En otras palabras, la macroestructura se ocupa del contenido y la superestructura de la forma. El término “superestructura” ilustra también el hecho de que la forma discursiva se encuentra en cierto sentido por encima del contenido. Cuando se escribe una carta de solicitud de empleo, puede utilizarse una forma discursiva existente con un contenido específico. El destinatario de la carta puede determinar fácilmente dónde encontrar información específica.

Las superestructuras también se utilizan para otros tipos de discurso. La superestructura de un artículo científico donde se informa sobre una investigación experimental puede tener la siguiente presentación:

(20) Superestructura de un artículo científico que informa sobre una investigación experimental.



Como ilustración, se describirá una investigación falsa que tiene por tema el concepto de “superestructura”. Los artículos periodísticos tienen a menudo una estructura que puede representarse aproximadamente así: En primer lugar aparece un “titular” (acompañado a veces por un subtítulo) que sirve de breve resumen. A continuación aparece una “introducción”: un párrafo en negrita que contiene la esencia básica de la noticia. Luego viene el artículo en sí, el “texto simple”, que consiste en un relato detallado de los sucesos. Obviamente, no es una descripción completa. Además, estas reglas no se aplican a los editoriales. Para mayor sencillez, sin embargo, supondremos que la siguiente observación (1) es correcta; los boletines de noticias tienen una superestructura con un “titular”, una “introducción” y un “texto simple”.

Una cuestión interesante es hasta qué punto influye la superestructura en la comprensión del texto. O, para plantear la cuestión de una manera más restringida: ¿se obtiene mayor o menor información del texto simple cuando no existe una introducción? A partir de una teoría (2) acerca de la inteligibilidad del texto, podemos asumir que un lector aprehenderá mayor información de un texto si resulta claro de entrada cuál es el tema. De esta teoría pueden derivarse las siguientes hipótesis (3): Puede deducirse más información de los artículos periodísticos que tienen una introducción que de los que no la tienen. Esta hipótesis puede comprobarse (4) experimentalmente (5). Por ejemplo, se suministra a los lectores artículos periodísticos con y sin “introducción” y se les hacen preguntas sobre

el texto luego de que lo hayan leído, a fin de determinar el grado de asimilación de la información. El planteo del experimento (6), la información sobre los sujetos (7), y las condiciones (8) deberán incluirse en el informe. Si, por ejemplo, se estableciera que algunos sujetos poseen una buena cantidad de conocimientos previos sobre el tema del artículo, los resultados serían menos confiables. También debe informarse la manera como se ejecutó el experimento (9), si los sujetos tuvieron la misma cantidad de tiempo, etc. Los resultados (10), en este caso las diferencias entre las respuestas, se estudian o se debaten (11), y los resultados finales (12) llevan a una conclusión (13), en la cual se establece si la hipótesis se ha confirmado o no. No es necesario que los componentes mencionados en el esquema anterior aparezcan exactamente en el orden mencionado. Esta superestructura o una variante de ella es la que se encuentra, sin embargo, en buena parte de los informes de investigación.

Una cuestión que ha sido investigada a menudo plantea si un texto de estudio resulta más fácil de aprender si este aporta indicios sobre la macroestructura o la superestructura. Estos indicios pueden denominarse “organizadores anticipados”. Un organizador puede ser un título o un subtítulo que indique el contenido, pero también puede ser un párrafo introductorio en el cual se explique la estructura del texto. De hecho, cada fragmento del texto que describe el texto que lo sigue constituye un organizador anticipado. Numerosos experimentos han demostrado que en ciertas circunstancias los organizadores anticipados pueden colaborar con el proceso de aprendizaje, por ejemplo, cuando un estudiante tiene muy poco conocimiento anterior sobre el tema. Por este motivo, muchos libros de texto contienen apartados introductorios que explican el contenido (macroestructura) y la construcción (superestructura) del texto.

### **6.3. Tópicos**

El tópico es aquello de lo que se ocupa el discurso, un fragmento de discurso o una oración. Es necesario formular una distinción entre el tópico de una oración y el tópico del discurso, según se trate con una oración o con la totalidad del discurso. A continuación aparecen dos ejemplos:

- (21) Ganó el equipo de los New York Yankees.
- (22) A: ¿Viste el juego entre los Yankees y los Sox de ayer?  
B: Sí, quién hubiese pensado que iban a ganar los Yankees.

Cuando se utiliza una entonación normal, la oración (21) es acerca de los New York Yankees; por lo tanto el equipo es el tópico de la oración. Lo que se dice sobre el tópico se denomina comentario. En el fragmento (22) el juego entre los Yankees y los Sox es el tópico de la conversación, y por lo tanto del discurso, y la aserción de B funciona como comentario.

El concepto de "tópico" y de "comentario" a menudo lleva a confusión ya que la distinción entre estos y otros conceptos relacionados permanece poco clara. El primero entre estos son los conceptos relacionados de "tema" y "rema". Un tema es aquello "en discusión" en una situación dada; a menudo es el sujeto de la oración. Rema es aquello que se dice sobre el tema: habitualmente es el predicado de la oración. En (21) la distinción entre tema y rema es paralela a la de tópico y comentario, pero no siempre es este el caso. Como los conceptos de tema y rema son más o menos sinónimos de los de sujeto y predicado, estos términos han dejado de utilizarse. El tópico de una oración no es necesariamente el sujeto de la oración; véase la emisión hablada de A en (22), donde el tópico es el objeto.

En segundo lugar, existe el par de conceptos "presuposición" y "aserción". Una presuposición es un tipo especial de información implícita que puede deducirse de una oración. En (21), por ejemplo, es la información de que existe un equipo de béisbol que se llama New York Yankees. La aserción es aquello que se dice explícitamente (véase el apartado 14.1.). Un tópico puede a veces coincidir con una parte de la presuposición (en este caso los "New York Yankees"), pero siempre está explícitamente presente.

En tercer lugar, existen los conceptos relacionados de "dado" y "nuevo". Como el tópico es aquello de lo que trata la oración, y por lo tanto es habitualmente conocido, el "tópico" y lo "dado" son conceptos a menudo intercambiables. Sin embargo existe una distinción. Observemos el siguiente ejemplo, especialmente la emisión hablada de B:

- (23) (A, B y C son participantes de una reunión)  
A: ¿Conversamos sobre las actas ahora?  
B: Yo no recibí una copia.  
C: La mía es ilegible.

En la emisión de B, “yo” es el tópico y el comentario es que no ha recibido la copia. En el comentario aparece, sin embargo, una palabra que resulta “dada” debido a la pregunta de A sobre las “actas”: la palabra “copia”. El elemento nuevo en el comentario es que esa copia no se ha recibido.

En cuarto lugar, existen los conceptos relacionados de “primer plano” y “segundo plano” en la información. Dado que el tópico es aquello de lo que trata la oración, habitualmente no contiene la información más importante en una oración. A menudo el tópico se encuentra más bien en el segundo plano. Pero esto no ocurre siempre, como puede verse en el siguiente ejemplo. En la emisión hablada de B el elemento acerca del vecino puede considerarse el tópico, a pesar de que esta información se encuentra en “primer plano”:

- (24) A: Ayer tomé un café en casa de María.  
B: Dime, ¿has oído que su vecino quiere divorciarse?

El concepto de “tópico” se refiere a algo de lo que se habla en una oración o discurso. Y ese “algo” puede ser definido como “dado”, “nuevo”, en “primer plano”, en “segundo plano”, etc. dependiendo de la situación. A continuación aparece otro ejemplo para aclarar esta distinción un tanto elusiva:

- (25) A: ¿Hubo alguna noticia hoy?  
B: Sí, se produjo otra inundación en Bangladesh.

El tópico del discurso es en este caso las “noticias”. En la emisión hablada de B el tópico de la oración es que hay noticias, y el comentario es que se ha producido una inundación en Bangladesh. El tema es “inundación” y el rema, que sucedió en Bangladesh. A partir de la palabra “otra”, la presuposición que puede inferirse es que ha habido otra u otras inundaciones previas en Bangladesh. Dependiendo de la entonación, “inundación” o “Bangladesh” pueden ser dados o nuevos. La palabra

“otra” está a su vez en primer plano con respecto a “inundación” o “Bangladesh”.

Aunque no existe un criterio unívoco para determinar el tópico de una oración, pueden observarse algunas tendencias. Un tópico es: a. probablemente más “definido” que “indefinido”; b. con más frecuencia un pronombre que un sustantivo; c. con más frecuencia un sujeto que un objeto. En el siguiente ejemplo pueden observarse las tres tendencias:

(26) La mujer rubia vio a un hombre cruzar la calle. Inmediatamente ella comenzó a caminar más rápido.

Dado que “mujer rubia” es definido y está en la posición de sujeto, puede rápidamente inferirse que es el tópico. Su condición de tópico está reforzada por el pronombre “ella” en la siguiente oración. Pero el hecho de que se trata solamente de tendencias lo demuestra el siguiente ejemplo;

(27) La mujer rubia vio a un hombre cruzar la calle. Parecía asustado.

En este caso, el “hombre” parece más probable como tópico. Pero el término “hombre”, sin embargo, es indefinido en la primera oración y no se repite como pronombre. También parece haber una tendencia en el orden: primero el tópico y luego el comentario. Pero esto es solamente una tendencia leve.

Para analizar el tópico de la oración pueden indicarse algunas tendencias. Pero para el análisis del tópico del discurso sólo se aplica la intuición. Habitualmente es posible llegar a un consenso, como en el caso de las macroestructuras, sobre cuál es el tópico de un fragmento dado de discurso. Es más difícil determinar cuándo comienza un subtópico o si de hecho se produce una continuidad en el tópico, un cambio de tópico o una desviación del tópico. En (24), por ejemplo, se produce un cambio de tópico. Este cambio tiene como resultado un subtópico si la conversación eventualmente vuelve a la cita para tomar café en casa de María. Pero generar criterios adecuados sobre los cambios de tópico ha demostrado ser una tarea muy difícil.

Dentro de un tópico, o subtópico, puede producirse una desviación del tópico si se toma una línea lateral. Un ejemplo de esto resultaría si la conversación del ejemplo (24) retornara a la forma específica en que María preparó el café. Sin embar-

go, al igual que en el caso de los cambios de tópico, es difícil formular criterios para las desviaciones. Lo mismo se aplica a la continuidad del tópico. Obsérvense los siguientes ejemplos:

- (28a) El Primer Ministro salió del avión. Los periodistas lo rodearon inmediatamente.
- (28b) El Primer Ministro salió del avión. Fue rodeado inmediatamente por los periodistas.

En (28b) se da la continuidad de tópico. "El Primer Ministro" continúa siendo el sujeto de la oración siguiente, en la forma de sujeto tácito. En (28a) parecería haber un cambio de tópico, ya que la siguiente oración comienza con otro sujeto. Pero dependería de cómo siga el discurso después de esas dos oraciones.

Sin embargo las intuiciones acerca de los subtópicos y los cambios de tópico han demostrado ser bastante intersubjetivas. Esto se demostró en un experimento del lingüista británico Eugene Winter (1976), quien reorganizó las oraciones de un texto e hizo que los estudiantes intentaran volver a ponerlas en el orden correcto, es decir, organizarlas de forma tal que estuvieran vinculadas tópicamente. Winter también les pidió a los alumnos que marcaran los finales de los párrafos, es decir, cuándo comenzaban los nuevos subtópicos. Este experimento se repite en el último ejercicio de este capítulo.

Además de este consenso intuitivo, dentro del discurso puede señalarse otro patrón. Está vinculado a la relación entre el grado de tipicidad y la cantidad de "material lingüístico". Talmy Givón (1989) llama a esta relación el "principio de cantidad codificada". De acuerdo con este principio, un tópico se define como aquello que es predecible o accesible.

- (29) El principio de la cantidad codificada de Givón.  
Cuanto menos predecible o accesible sea el referente, se utilizará mayor cantidad de material fonológico para codificarlo.

Compárese con los siguientes ejemplos:

- (30a) Observó cómo el empleado de la gasolinera colgaba la manguera.

- (30b) El hombre observó cómo el empleado de la gasolinera colgaba la manguera.
- (30c) El hombre sentado tras el volante observó cómo el empleado de la gasolinera colgaba la manguera.

Si en una historia el “hombre sentado tras el volante” y el “empleado de la gasolinera” son ambos personajes y el primer hombre tiene categoría de tópico como “él”, cuanto mayor material fonológico se utilice más se reduce su calidad de tópico. El principio de cantidad codificada parecería brindar una buena base para el análisis del tópico.

### Preguntas y ejercicios

1. Realice un análisis proposicional del siguiente fragmento de discurso, extraído de Walter Kintsch y Douglas Vipond (1979).  
Un enorme cohete V-2 amarillo y negro, de 14 metros de largo, se erguía en un desierto de Nuevo México. Vacío, pesaba cinco toneladas. Como combustible transportaba ocho toneladas de alcohol y oxígeno líquido.  
Todo estaba listo. Los científicos y los generales se retiraron a cierta distancia y se acucillaron detrás de montículos de tierra. Dos bengalas rojas se elevaron como señal para lanzar el cohete.
2. Dé un panorama esquemático de las relaciones entre las proposiciones lógicas de las primeras cuatro oraciones del fragmento de discurso del ejemplo (17).
3. ¿Qué macrorreglas se han utilizado para convertir el fragmento de discurso (a) en el resumen (b)?
  - a. Mamá estaba cantando mientras lavaba los platos. Papá estaba ocupado pasando la aspiradora.
  - b. Los padres estaban limpiando la casa.
4. La superestructura, ¿es una característica necesaria del discurso? Comente.
5. El primer párrafo de este capítulo, ¿contiene organizadores anticipados? De considerar que es así, señálelos.

6. ¿El índice de un libro y una introducción a un artículo periodístico son organizadores anticipados? Explique su respuesta.
7. Analice el siguiente fragmento desde el punto de vista del tópico del discurso y del cambio de tópico. ¿Cuál es el tópico de la primer emisión de A y cuál es el comentario? Demuestre que el tópico de una oración no siempre debe ser dado.
- A: Mira, hoy hay una buena película en el cine.  
 B: En realidad, tengo que estudiar.  
 A: Qué pena.  
 B: Sí, lo siento.  
 A: Bueno, supongo que no necesito preguntarte si quieres que te pase a buscar.
8. Demuestre, utilizando ejemplos propios, que un tópico no necesita ser definido, sujeto ni pronombre. Demuestre también que el tópico no necesariamente precede al comentario.
9. En el siguiente texto las oraciones han sido reorganizadas. Organícelas por tópico e indique cuándo se produce un cambio de tópico. El texto fue extraído del experimento de Eugene Winter que describe Michael Hoey (1983).
1. En Inglaterra, sin embargo, las púas con punta de tungsteno destrozaban las finas superficies de asfalto de nuevas rutas en cuanto se derretiera la capa protectora de nieve o hielo.
  2. Las cuadrillas de mantenimiento vial tratan de reducir el peligro de deslizamiento rociando arena sobre la superficie de las rutas.
  3. Por lo tanto tenemos que conformarnos con el método antes descrito, ya que es el menor de dos males.
  4. Sus púas se aferran a las superficies heladas y permiten a los conductores tomar las curvas en forma segura en situaciones que serían peligrosas para los neumáticos sin púas.
  5. Su principal inconveniente reside en que si hay nieve recién caída debe repetirse todo el proceso, y si la nevada continúa, se vuelve cada vez menos eficaz para asegurar a los neumáticos cierta adherencia.

6. Estos neumáticos impiden el deslizamiento casi por completo, y son eficaces en condiciones climáticas extremas siempre y cuando se limpie regularmente la nieve suelta de la ruta.
7. Esta medida en general es adecuada para nuestros breves períodos de nevadas.
8. Cada vez que nieva en Inglaterra, es posible que alguna de las rutas rurales tenga hielo negro.
9. En Noruega, donde puede haber nieve y hielo por hasta siete meses del año, la ley exige que todos los automóviles estén preparados con neumáticos especiales con púas de acero.
10. Los automovilistas que se topan de repente con franjas de hielo negro pueden llegar a derrapar fuera de la ruta.

### **Información bibliográfica**

**6.1.** Los ejemplos de análisis proposicional de fragmentos de discurso se extrajeron de una disertación de Lut Baten (1981).

**6.2.** Para profundizar este estudio, véase Teun van Dijk (1978) y (1980). Los ejemplos mencionados en este apartado se extrajeron en su mayor parte de estas publicaciones. El pasaje sobre Ken Holland es un extracto de *Tiger by the tail*, de James Hadley Chase (1966).

El término "organizador anticipado" fue introducido por David Ausubel (1960). Richard Mayer (1979) ofrece un panorama de esta investigación. Para profundizar su estudio, véase David Jonassen (1982) que define las seis funciones de los organizadores anticipados, y Aldona Kloster y Philip Winne (1989) sobre los distintos tipos de organizadores.

**6.3.** El término "tópico" es, según Gillian Brown y George Yule (1983), "el término no explicado de uso más frecuente en el Análisis del Discurso". Consúltese esta fuente para mayor información. El ejemplo (28) sobre la continuidad del tópico se extrajo también de este volumen. Los conceptos relacionados de "tema" y "rema" tienen su origen en la escuela de Praga. Esta escuela, que floreció especialmente en los años treinta, incluyó una serie de lingüistas dedicados primordialmente a la función comunicativa de las diferencias en el orden de palabras. Véanse Michael Halliday (1967, 1974) y Jan Firbas (1974). Para mayor información sobre los fenómenos relacionados con el tópico, véanse Edward Keenan y Bambi Schieffelin (1976) y Talmy Givón (1989).

## 7

# Conexiones discursivas

### 7.1. Relaciones discursivas

Si las proposiciones lógicas son los ladrillos con los que se construye el discurso, las relaciones discursivas son el cemento que las une. A continuación aparecen algunos ejemplos de los diversos tipos de relaciones discursivas que existen. Observamos la relación entre las dos oraciones en cada fragmento de discurso:

- (1a) El gobierno ha tomado medidas de emergencia. Estas entrarán en vigencia el año próximo.
- (2a) El presidente probablemente será candidato a la reelección el año que viene. Esto fue anunciado ayer por el secretario de prensa de la Casa Blanca.
- (3a) El presidente no pudo ser localizado para que hiciera un comentario. En ese momento en particular estaba recibiendo a su par de China.

En (1a) la segunda oración aporta más información sobre uno de los componentes, “medidas”. En (2a) la segunda oración incluye a la primera oración. En (3a) la situación es diferente: la segunda oración ofrece una explicación del contenido de la primera.

Las relaciones que se establecen en (1a) y (2a) agregan muy poco al significado de las oraciones. En (3a), sin embargo, se agrega un elemento de significado. Esto puede verse si las oraciones se reformulan como una sola. Solamente en (3b) será necesaria una conjunción con carga de significado:

- (1b) El gobierno ha tomado medidas de emergencia que entrarán en vigencia el año próximo.
- (2b) El secretario de prensa de la Casa Blanca anunció ayer que el presidente será candidato a la reelección el año que viene.
- (3b) El presidente no pudo ser localizado para que hiciera un comentario, ya que en ese momento en particular estaba recibiendo a su par de China.

La investigación sobre las relaciones discursivas se ha concentrado en los vínculos entre las oraciones que tienen una carga de significado. Este no es el caso de los ejemplos (1a) y (2a). Este discurso no contiene un vínculo significativo entre las oraciones principales y la proposición subordinada (1a) y el predicativo (2b). El vínculo en el ejemplo (3a), sin embargo, tiene su significado propio: "razón".

En los estudios que se llevan a cabo actualmente sobre las relaciones discursivas (que aportan significado) se distinguen dos tipos básicos: la relación aditiva y la relación causal. La relación aditiva puede asociarse con una conjunción, y como tal se relaciona con distintos tipos de coordinación. Entre las relaciones de coordinación están aquellas que pueden representarse con palabras, tales como "y" (conjunción o adición), "pero" (contraste), "o" (disyunción) o un equivalente de estas. A continuación aparece un ejemplo de una relación de contraste:

- (4) Juan compró un regalo para su madre. (Pero) se olvidó de llevárselo.

Una relación causal puede tener como origen una implicación, y como tal está relacionada con la subordinación. Las relaciones causales más importantes son los siete tipos que se distinguen en la gramática inglesa tradicional:

- (5) causa  
Juan no fue a la escuela. Estaba enfermo.
- (6) razón  
Juan no vino con nosotros. Detesta las fiestas.

- (7) medio  
¿Te molestaría abrir la puerta? Aquí tienes la llave.
- (8) consecuencia  
Juan está enfermo. No va a ir a la escuela.
- (9) propósito  
Las instrucciones deben imprimirse en letras mayúsculas. Se espera que de esta manera se eviten las dificultades para su lectura.
- (10) condición  
Puedes obtener un trabajo este verano. Pero primero debes aprobar tus exámenes.
- (11) concesión  
El era rico. Sin embargo, nunca hizo donaciones para la caridad.

Estas relaciones discursivas pueden distinguirse de la siguiente manera. Una “causa” indica una consecuencia que se encuentra fuera del dominio de la voluntad. Una “razón” siempre indica que se encuentra presente un aspecto volitivo. Un “medio” es un uso deliberado de una causa a fin de lograr una consecuencia deseada. Un “propósito” es una consecuencia voluntaria. Una “condición” es una causa o razón posible o necesaria para una consecuencia posible. Una “concesión” es una causa o razón cuya consecuencia previsible no ocurre, o la renuncia a una posición.

Existen relaciones discursivas semánticas y pragmáticas. La literatura incluye varias definiciones de estos términos. Las que siguen son definiciones bastante habituales. Las relaciones semánticas conectan segmentos sobre la base de su contenido proposicional; las relaciones pragmáticas entre segmentos surgen de la intención del hablante o del autor. Un buen ejemplo de relación semántica es (6). Un oyente puede interpretar que Juan detesta las fiestas como una razón sin tener que profundizar en la intención del hablante o del autor. Un ejemplo de una relación pragmática puede observarse en la siguiente secuencia:

- (12) Voy a traer las provisiones. Debo salir de compras de todas maneras.

“Salir de compras” no es una razón para traer las provisiones en cuanto a su contenido proposicional. Para interpretar la segunda oración como una razón, es necesario involucrar la intención del hablante.

Ya que existe una vasta área gris entre la Semántica y la Pragmática, a menudo también es difícil trazar un límite preciso entre ambas en este tema. Por ejemplo, ¿la relación en (11) es semántica o pragmática? La relación es semántica en un mundo donde resulte poco convencional que alguien rico no realice donaciones para la caridad. Pero la relación es pragmática cuando el hablante tiene la intención aparente de hacer una acusación. Así, una relación discursiva puede ser semántica y pragmática al mismo tiempo.

Una subclase especial de relaciones pragmáticas son las relaciones retóricas. Estas son relaciones con las que los hablantes o autores aparentemente tienen la intención de lograr un cambio de opinión, posición o conducta en los lectores u oyentes. Tal relación es característica del discurso argumentativo (véase el capítulo 12). A menudo se distinguen las siguientes cinco relaciones retóricas.

- (13) evidencia  
Ninguna medida ha resultado eficaz. Los congestionamientos de tráfico son todavía tan graves como siempre.
- (14) conclusión  
La ventana está abierta. Debe de haber entrado un ladrón.
- (15) justificación  
Ahora tendré que abandonar. Ya lo intenté diez veces.
- (16) solución  
Ninguna medida ha resultado eficaz. Con esta propuesta lograremos nuestro objetivo.
- (17) motivación  
¿Desea saber más? Envíenos un sobre con sellos y su dirección como destinatario.

Algunos otros conceptos también resultan importantes en la investigación sobre las relaciones discursivas. En primer lugar, existe la división entre núcleo y satélite. Si existe cualquier asimetría entre las partes de una relación, por ejemplo, cuando un miembro del par es esencial para el propósito del autor, este elemento más importante constituye el núcleo. En las relaciones aditivas como (4), puede haber dos núcleos. Pero en este ejemplo también es posible, dado un contexto en el que todos los hijos compren regalos para sus madres, que sólo el segundo miembro del par sea el núcleo.

En segundo lugar, aparece el orden de las partes. En (10), por ejemplo, la condición aparece luego de la aserción, pero también es posible el orden inverso, como en (11). Esto nos lleva a algunas cuestiones interesantes. ¿Existe un orden marcado y uno no marcado de las partes? Y de haberlo, ¿en qué condiciones aparece un orden no marcado?

En tercer lugar está la división en relaciones explícitas e implícitas. Esto depende de la presencia o ausencia de una conjunción. En los ejemplos que se han dado resulta claro que el uso de conjunciones es opcional. Lo que es más, una conjunción puede indicar más de una relación. Véase nuevamente el ejemplo (10), donde la palabra “pero” que habitualmente indica una coordinación adversativa, distingue una relación condicional. La cuestión es bajo qué condiciones el uso de conjunciones puede mejorar la comprensión.

Muchos problemas de las relaciones discursivas quedan aún por resolver, comenzando por su clasificación y su definición. A menudo, una serie de relaciones se presenta sin mayor estructuración. Debido a la vaguedad de esta descripción, no puede determinarse en forma inequívoca qué relaciones son aplicables en el análisis. Considérense los siguientes ejemplos:

(18) Pedro es el presidente ejecutivo. Debes llevarle esto a él.

¿Esta relación es de razón o de conclusión? Si se pusiera el acento en la primera oración, ¿resultarían posibles también las relaciones de “motivación” o de “justificación”?

## 7.2. Anáfora

Un tipo especial de conexión discursiva surge del uso de los pronombres:

- (19) Juan dijo que *él* no iba a ir a la escuela.
- (20) Cuando *él* dice que no, mi padre no da marcha atrás.

Los pronombres que se refieren a un elemento anterior, como el pronombre del ejemplo (19), se denominan “anáfora”. El término se deriva de una palabra griega que significa “levantar” o “traer nuevamente”. Los pronombres que se refieren a un elemento posterior, como el ejemplo (20), se denominan “catáfora”, ya que “cata-” es el opuesto de “ana-”. El término “anáfora” se utiliza a menudo para referirse también a la “catáfora”. En los ejemplos antes mencionados, “él” también podría referirse a otra persona. A este caso se lo denomina “exofórico”.

Las relaciones anafóricas no se encuentran normalmente combinadas con el uso de pronombres personales. Véase el proverbio en el siguiente ejemplo:

- (21) Si Juan no va a ir a la escuela, yo no lo *haré* tampoco.

La investigación sobre la anáfora se concentra en la siguiente cuestión: ¿Cómo se interpretan las anáforas, y qué factores desempeñan un papel en el proceso de interpretación? Compare los siguientes fragmentos de discurso:

- (22) María no le dijo nada a Sandra. Ella era completamente incapaz de entenderlo.
- (23) María le contó todo a Sandra. Ella no pudo mantener su boca cerrada.

En (22), por ejemplo, “ella” sólo puede referirse a “Sandra”. En (23) ambas referencias son gramaticalmente posibles. Mientras que en (24), “ella” sólo puede referirse a “Sandra”.

- (24) María le contó todo a Sandra. Ella no pudo mantener su boca cerrada y María la regañó por ello.

En las siguientes oraciones puede observarse un fenómeno interesante.

(25) Julio se fue. El estaba enfermo.

(26) El estaba enfermo. Julio se fue.

(27) El estaba enfermo. Por eso Julio se fue.

En el ejemplo (25) “él” puede referirse a Julio. En (26) es mucho más plausible que “él” se refiera a otra persona, mientras que en (27) “él” puede interpretarse como una referencia anticipada a “Julio”. Estas diferencias pueden explicarse asumiendo un principio de interpretación sugerido por Peter Bosch (1983):

(28) Principio de pertinencia secuencial natural

A menos que exista una razón para suponer lo contrario, se presume que cada oración posterior dice algo sobre los objetos introducidos en la oración anterior.

Sobre la base de este principio, según Bosch, “él” en el ejemplo (26) no puede interpretarse como Julio. El hecho de que Julio se vaya no dice nada sobre la oración anterior: “El estaba enfermo”. En (27), por otro lado, “eso” indica que se va a decir algo que está relacionado con la oración anterior. Esta indicación se ve reforzada por el conocimiento del lector de que una consecuencia de “estar enfermo” se encuentra en las palabras que siguen, es decir, que estar enfermo puede ser una razón para irse. Es debido a esto que la oración acerca de Julio puede vincularse con la oración anterior. Esta interpretación es, por lo tanto, muy dependiente del conocimiento general que tenga el lector. Esto también puede verse en el siguiente ejemplo en el cual la relación es la misma que en (27):

(29) El gritó. Por eso Julio se fue.

Debido a que el hecho de que alguien grite no es normalmente motivo para que esa misma persona se vaya, puede presumirse sobre la base del principio de interpretación que la segunda oración no dice nada sobre la persona de la primera

oración. Así, "él" en (29) no puede interpretarse como una referencia a "Julio".

La investigación experimental ha determinado qué factores desempeñan un papel en la interpretación de la anáfora. En un experimento realizado por Susan Ehrlich (1980), se presentaron a los sujetos oraciones del siguiente tipo:

(30) Esteban culpó a Francisco porque él derramó el café.

(31) Juana culpó a Guillermo porque él derramó el café.

Se midió el tiempo que tardaban los sujetos en determinar cuál de los nombres era el antecedente de la anáfora "él". La mayoría de los sujetos determinaron que "él" en la oración (30) se refería a Francisco. Esta decisión no requirió conocimiento gramatical sino un conocimiento general. Derramar café es torpe y molesto, y es por lo tanto una razón para culpar a alguien. Si Esteban está culpando a Francisco, es más que probable que sea este último el que derramó el café. El uso de conocimiento general es un factor pragmático. En (31) este conocimiento no es necesario para la interpretación de "él". El conocimiento gramatical deja en claro que "él", al ser un pronombre masculino, sólo puede referirse a Guillermo.

Si los factores pragmáticos desempeñaran siempre un papel en la interpretación de la anáfora, los sujetos habrían tardado el mismo tiempo en determinar el antecedente de ambas oraciones. Sin embargo, si los lectores aplicaran primero su conocimiento gramatical y sólo después su conocimiento general (de ser necesario), la interpretación de (31) les llevaría menos tiempo que la de (30). Después de todo, en el caso de (31) basta con el conocimiento gramatical. El experimento probó que la interpretación del ejemplo (31) necesitó menos tiempo que la del ejemplo (30). Esto llevó a la conclusión de que los factores pragmáticos sólo cumplen un papel en ausencia de claves gramaticales.

Otras investigaciones no pudieron confirmar esta conclusión. En un experimento realizado por Lorraine Tyler y William Marslen-Wilson (1982), se utilizaron fragmentos de discurso que consistían en algunas de las siguientes oraciones:

- (32) a. Mientras Felipe caminaba de vuelta de hacer las compras, él vio a una mujer mayor tropezar y caer de bruces.
- b. (1) El sólo vaciló un momento.  
(2) Ella parecía incapaz de levantarse nuevamente.
- c. (1) Felipe corrió hacia ...  
(2) El corrió hacia ...  
(3) Corriendo hacia ...

Los sujetos escucharon una de las variantes posibles. Inmediatamente después de la palabra “hacia”, aparecía una palabra en la pantalla. En este fragmento discursivo la palabra era “él” o “ella”. Los sujetos debían apretar un botón en cuanto pudieran determinar si la palabra ofrecida era una continuación adecuada de la oración final incompleta.

Las variantes de discurso fueron organizadas de forma que la elección entre “él” y “ella” dependiera de una cantidad de factores diferentes. La variante c1 es la más fácil porque en esta se repite el nombre. La variante c2 contiene un indicio gramatical. Ya que la anáfora “él” sólo puede referirse a un antecedente masculino, existe la suficiente evidencia como para presumir una continuación con “ella”. En c3 no hay evidencia gramatical. Aquí desempeñan un papel los factores pragmáticos ya que una palabra como “correr” no puede querer referirse a una mujer anciana que acaba de caerse, especialmente cuando la oración anterior deja en claro que no es capaz de ponerse de pie.

En este experimento se supuso que una decisión entre “él” y “ella” en la que deben cumplir un papel los factores pragmáticos resultaría más difícil y por lo tanto requeriría más tiempo que una decisión a partir de factores gramaticales. Se predijo que en el caso de c3 la diferencia entre las decisiones correctas y las incorrectas sería menor que en el caso de las variantes c1 y c2. Para sorpresa de los investigadores, resultó que no había diferencia en la determinación de la palabra correcta para continuar. Lo que es más, los sujetos enfrentados con la variante c3 no necesitaron más tiempo que los sujetos que habían oído las otras variantes.

Los resultados que obtuvieron Tyler y Marslen-Wilson dan lugar a la presunción de que los factores pragmáticos desem-

peñan siempre un papel en la interpretación de las anáforas. De no ser así, aquellas variantes en las que solamente contaban los factores gramaticales hubieran requerido un tiempo menor. Esto a primera vista podría parecer una magra conclusión. Este tema, sin embargo, es importante con respecto a las reglas para el uso de la lengua. A menudo se señala que las anáforas que resultan gramaticalmente ambiguas dificultan la lectura. Este experimento demuestra que la ambigüedad gramatical no necesariamente tiene por resultado una interferencia si existe claridad a nivel pragmático.

### 7.3. Deixis

La deixis se refiere a las conexiones entre el discurso y la situación en la que se utiliza el discurso. La palabra “deixis”, que deriva de la palabra griega que significa “mostrar” o “indicar”, se utiliza para denotar los elementos del lenguaje que se refieren directamente a la situación. Las palabras deícticas son aquellas que poseen un punto de referencia dependiente del hablante o autor, y que está determinado por la posición que este ocupa en el espacio y el tiempo. Véase el siguiente ejemplo:

(33) Yo estoy sentado en el techo ahora.

La palabra “yo” se refiere a la persona que emite la oración. El tiempo que denota “ahora” depende del momento de la emisión. Esta dependencia de la situación no se da con palabras tales como “techo”: el significado de este término sigue siendo más o menos constante en diferentes situaciones.

La investigación sobre la deixis fue inspirada por Karl Bühler (1934), quien también desarrolló el modelo de ‘órganon’ (véase el apartado 2.1.). Bühler fue uno de los primeros en describir los fenómenos deícticos. Distinguió dos campos en el lenguaje: el campo deíctico (“das Zeigfeld”) y el campo simbólico (“das Symbolfeld”). Las palabras como “techo”, “sentarse”, “agradable”, etc. pertenecen al campo simbólico. Estas palabras –denominadas “Nennwörter” por Bühler– tienen un significado más o menos constante, independiente de la situación.

Bühler comparó estas palabras en el campo de la deixis con las señales en una senda peatonal, que orientan a los caminantes hacia su destino. La palabra “yo” apunta hacia el

hablante y la palabra “tú” al oyente. Así, “allí” apunta a un lugar específico y “ayer” a un momento específico. Bühler distingue la deixis de persona, lugar y tiempo, en oposición a la deixis mental o de fantasía. Esta última forma se refiere al campo de la mente o de la fantasía. La deixis de fantasía (“Deixis am Phantasma”) puede verse en las novelas en las que el narrador en primera persona no necesariamente se refiere al autor. También puede darse en las citas textuales:

(34) Pedro dijo: “¡Yo me voy a ocupar de esto mañana!”

El campo deíctico de la cita es distinto del campo de “Pedro dijo”. Aquí operan tres campos temporales: a. el tiempo en que el hablante emitió la oración, b. el tiempo en que Pedro dijo lo que se está citando, c. el momento al que se está refiriendo “yo”.

En el centro del campo deíctico, que Bühler denomina “Origo”, se encuentran las palabras “yo”, “aquí” y “ahora”. Las palabras deícticas se enfocan generalmente desde la perspectiva del hablante. En otras palabras, la deixis es egocéntrica, con un Origo yo-aquí-ahora para las deixis de persona, lugar y tiempo. Véase un ejemplo de deixis de lugar:

(35) A la izquierda del señor A se sienta la señora B.

Esta aserción se interpreta inicialmente desde el punto de vista del hablante y no el del señor A. Si se hace una aserción como esta al público desde un escenario, se mencionará el punto de referencia a fin de evitar la confusión, por ejemplo, “A mi izquierda, pero a la derecha del señor A”.

La *deixis de persona* se realiza a través de los pronombres personales. El hablante como primera persona, “yo”, dirige la emisión al oyente como segunda persona, “tú”, y puede estar hablando de una tercera persona, “él” o “ella”. En muchos idiomas la deixis de persona puede contener otros elementos de significado, por ejemplo, el sexo de la tercera persona. La manera como nos dirigimos a la segunda persona puede aportar información sobre la relación existente entre la primera y la segunda persona. Este fenómeno se denomina a menudo “deixis social”. El ejemplo más difundido es el japonés, que tiene un elaborado sistema de formas de cortesía denominadas “honoríficas”. La elección de una forma específica de dirigirse a al-

guien está determinada, entre otras cosas, por el sexo y la situación social del destinatario.

Un fenómeno interesante al respecto tiene lugar en el caso de la deixis de la primera persona plural, “nosotros”. Esta palabra puede aludir al grupo como un todo:

- (36) ¿Tenemos que ir nosotros? (cuando la emisión está dirigida al grupo en general)

Este es el “nosotros” inclusivo. La palabra “nosotros” también puede utilizarse para denotar un segmento de un grupo, excluyendo a otros miembros del grupo; el “nosotros” exclusivo:

- (37) ¿Tenemos que ir nosotros? (cuando se le está pidiendo consejo a otra persona)

Por extraño que parezca, el “nosotros” exclusivo puede usarse para denotar precisamente el grupo excluido:

- (38) ¿Tenemos que ir nosotros? (preguntado por una madre que ve que sus hijos pequeños se disponen a salir tarde a la noche)

En el caso de la *deixis de lugar*, un hablante puede referirse a algo que está cerca o lejos de sí: “este”, “estos” a diferencia de “ese”, “aquellos”. La deixis de lugar puede realizarse no solamente a través del uso de pronombres demostrativos, sino también con el uso de adverbios de lugar: “aquí” y “allá”. En otros idiomas se dan distinciones aún más sutiles. El latín tiene, además de las palabras “hic” que significa “cercano al hablante” e “iste” que significa “cercano al oyente”, la palabra “ille” que significa “alejado tanto del hablante como del oyente”.

Un fenómeno interesante dentro de la deixis de lugar es la ambigüedad que surge cuando las referencias pueden producirse desde distintas posiciones espaciales. La siguiente oración puede tener al menos dos significados:

- (39) María está de pie frente al automóvil.  
(39a) María está de pie entre el automóvil y el hablante.  
(39b) María está de pie frente a la trompa del automóvil.

Si (39) tiene el significado de (39a), la deixis de lugar está relacionada con el hablante; si tiene el significado de (39b) se relaciona con el automóvil. Una dificultad en la investigación de la comprensión del discurso es cómo determinar qué factores tienen preeminencia en una interpretación dada.

La *deixis de tiempo* parecería una forma simple de deixis. Los recursos del lenguaje son los adverbios de tiempo tales como "... ayer ... ahora ... mañana ..." y los tiempos verbales. Los verbos, sin embargo, a veces tienen otra función además de referirse a un tiempo específico. Véanse los siguientes ejemplos:

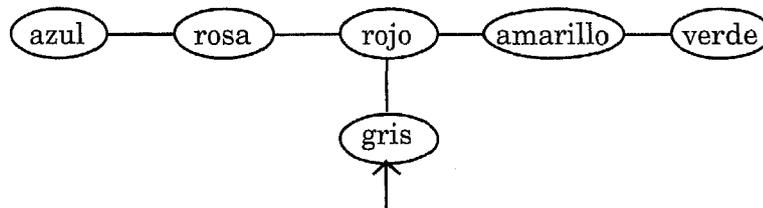
(40) Yo había estado caminando por allí. (pretérito pluscuamperfecto)

(41) Yo he estado caminando por allí. (pretérito perfecto)

El pretérito pluscuamperfecto y el pretérito perfecto se refieren ambos a acciones o sucesos que comenzaron en el pasado. Una de las diferencias principales reside en que el pretérito perfecto indica siempre (en idioma inglés) que el suceso o el momento en que este tiene lugar continúa hasta el presente, lo que lo diferencia del pretérito pluscuamperfecto. La deixis de tiempo a menudo aparece acompañada de otros elementos de significado, y por lo tanto es difícil de aislar.

El estudio de Willem Levelt (1982), quien realizó un experimento sobre la deixis de lugar, ofrece un buen ejemplo de la investigación sobre la deixis. Los sujetos recibieron diagramas del tipo que aparece a continuación y se les solicitó que los describieran de forma tal que una persona que no conociera la figura pudiera reproducirla.

(42)



Se les pidió a los sujetos que registraran sus instrucciones utilizando un grabador, y que además comenzaran su descrip-

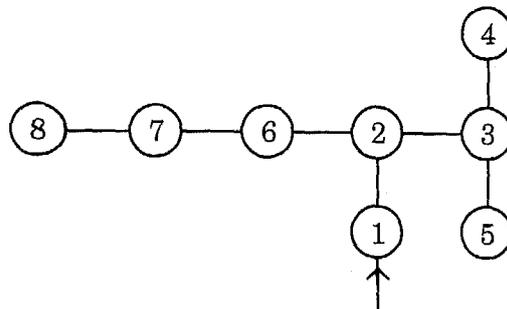
ción por la parte inferior del diagrama. A continuación aparecen dos ejemplos (tomados de 53 descripciones):

- (43) 1. En la mitad, para comenzar, un punto nodal gris.  
2. De allí hacia arriba, un punto nodal rojo.  
3. Luego hacia la izquierda, un punto nodal rosado desde el rojo.  
4. Luego desde el rosa nuevamente a la izquierda un punto nodal azul.  
5. Luego volver nuevamente al rojo.  
6. Luego desde el rojo hacia la derecha un punto nodal amarillo.  
7. Y desde el amarillo nuevamente a la derecha un punto nodal verde.
- (44) 1. Comienzo en el punto de cruce gris.  
2. Ir derecho hacia el rojo.  
3. Ir hacia la izquierda, al rosa.  
4. Ir derecho hacia el azul.  
5. Dar la vuelta y volver al rosa.  
6. Volver, eh, derecho al rojo.  
7. Derecho al amarillo.  
8. Derecho al verde.

En el ejemplo (43) se utilizan palabras deícticas tales como “hacia arriba” o “a la izquierda”, palabras cuyo significado depende de la ubicación del hablante. En (44) se utiliza el término no deíctico “derecho”, una palabra que no depende de la posición del hablante. Utilizando estas descripciones, Levelt demostró que las características no eran diferencias estilísticas incidentales sino sistemáticas. Se planteó a los sujetos el problema de describir una entidad no lineal, en este caso un esquema en T, en una secuencia lineal de instrucciones. Si la ruta se toma desde el gris a través del rojo hasta el azul, es necesario retroceder a través del rojo para describir el verde y el amarillo. En las descripciones se hicieron evidentes dos estrategias. Algunas descripciones, como en [5] y [6] del ejemplo (44), dieron vuelta a través de las posiciones. A quienes eligieron esta táctica se los denominó “regresadores”. Otros saltaron del azul al rojo como en [5] del ejemplo (43). Estos fueron denominados “saltadores”.

Se podría formular la objeción de que las diferencias entre (43) y (44) pueden explicarse como preferencias idiosincrásicas, o de que el retroceso y las instrucciones de volver al rosa en [5] se dan para mayor claridad. Otras evidencias mostraron que lo que estaba pasando era más que eso. Los “regresadores” y los “saltadores” tuvieron que trabajar utilizando diagramas del siguiente tipo.

(45)

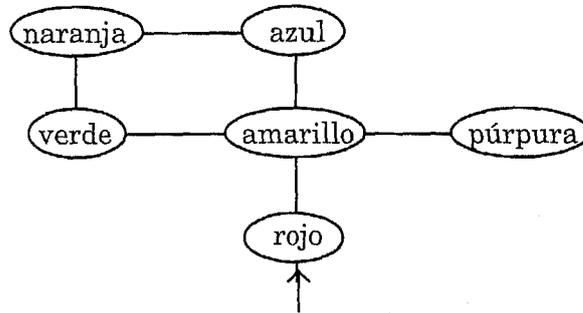


Si los “saltadores” se movían primero a la derecha desde 2, tenían que recordar dos puntos de salto. Si en el punto de salto 3, se hacen referencias a 4 y 5, también hay que almacenar en la memoria el punto de salto 2. Si los “regresadores” se mueven primero a la izquierda desde 2, luego tienen que volver más posiciones hacia atrás que si hacen una vuelta primero hacia la derecha. Basándose en la hipótesis de que los sujetos brindarán una descripción lo más económica posible, se predijo que para describir (45) los “saltadores” irían primero hacia la izquierda mientras que los “regresadores” irían primero a la derecha. Esta hipótesis se confirmó en el experimento. También se descubrió que los “saltadores” y los “regresadores” eligieron sistemáticamente una descripción usando las palabras “saltar” y “volver” respectivamente.

Otra diferencia notable estaba vinculada a la distinción entre las descripciones deícticas o egocéntricas y las intrínsecas o centradas en el diseño. La oración “A la izquierda del señor A está la señora B” es en esta terminología una descripción deíctica si A está a la izquierda de B desde el punto de vista del hablante. Una descripción intrínseca es aquella en la que B está a la izquierda de A desde el punto de vista de A. En

la descripción del diseño (42), los sujetos pueden divergir en tres puntos. Entre el gris y el rojo, una descripción deíctica como la del ejemplo (43) usará “hacia arriba, mientras que una descripción intrínseca como la del ejemplo (44) empleará “derecho hacia delante”. Entre rojo/azul y amarillo/verde, la egocéntrica se referirá a “derecha” e “izquierda” respectivamente, como en (43), mientras que el individuo centrado en el diseño indicará “derecho” como en (44). Los experimentos de seguimiento demostraron que los sujetos eligieron una descripción centrada en el sujeto o en el diseño. En estos experimentos se usaron diagramas del siguiente tipo:

(46)



Al describir este diagrama, los sujetos egocéntricos, que usaban “izquierda” o “derecha” en (43) no usarían la palabra “izquierda” si luego de azul fueran a través del naranja hacia el verde: esta palabra estaría entonces relacionada con el diseño y no tendría el mismo significado egocéntrico “desde el punto de vista del sujeto”. En una descripción deíctica, se esperaría que utilicen el término “hacia abajo”. Por el contrario, los sujetos centrados en el diseño no usarían la palabra “derecho” en este caso: “izquierda” sería más adecuado. El experimento confirmó estas expectativas. Los sujetos orientados al ego, en su mayoría, eligieron “hacia abajo” y los orientados al diseño eligieron “izquierda”. Estas son diferencias sistemáticas entre una descripción deíctica y una intrínseca. Un examen más profundo de las dos descripciones revela que el individuo de la descripción (43) es un “saltador” centrado en el ego, mientras que el que realizó (44) es un “regresador” orien-

tado al diseño. Estas observaciones llevaron a las siguientes preguntas: ¿los “saltadores” coinciden siempre con los egocéntricos? ¿los “regresadores” están siempre centrados en el diseño? No se encontró suficiente evidencia para responder a estos interrogantes.

### Preguntas y ejercicios

1. Las siguientes cuatro oraciones (extraídas de Michael Hoey, 1983) pueden disponerse en 24 secuencias diferentes:

- (a) Abrí fuego.
- (b) Estaba de guardia como centinela.
- (c) Vi que el enemigo se aproximaba.
- (d) Repelí el ataque.

A continuación encontrará tres ejemplos utilizando componentes de subordinación, de coordinación y otros:

- (a) Repelí el ataque al abrir fuego. Luego vi al enemigo mientras estaba de guardia como centinela.
- (b) Vi aproximarse al enemigo porque estaba de guardia como centinela. Pero abrí fuego y repelí el ataque.
- (c) Ver que el enemigo se aproximaba fue para mí motivo para abrir fuego. De esta forma repelí el ataque. En ese momento estaba de guardia como centinela.

Redacte tres ejemplos adicionales.

2. Indique la relación o relaciones entre las dos oraciones en cada uno de los siguientes ejemplos:
  - (1) En el memo, se contemplaban las posibilidades de reentrenamiento y entrenamiento extra. El conocimiento de su contenido mejorará sus posibilidades de empleo en otra sección de esta empresa.
  - (2) Muchos empleados de nuestro departamento no están motivados para ir a una escuela nocturna. Como representante de los empleados en el consejo, quiero destacar la importancia de la educación continua.

- (3) No ha disminuido la contaminación por ruidos. Esto se debe a que el factor de aislamiento del revestimiento a prueba de ruidos resultó más bajo de lo esperado.
  - (4) Estudie los planes a su conveniencia. Luego resultará claro que todas las especificaciones se han cumplido al pie de la letra.
  - (5) El gobierno ha presentado una cantidad de medidas nuevas. Tendrán vigencia a partir del año entrante.
  - (6) Pueden ejecutarse los nuevos planes. El directorio ha destinado una gran suma de dinero justamente para este fin.
3. Determine si las relaciones en los ejemplos 4 al 11 y el 18 son implícitas o explícitas, y establezca qué partes son nucleares y cuáles son satélites. Determine qué palabras es necesario incluir o excluir para modificar el orden de las partes.
4. Las palabras en cursiva en el siguiente fragmento de discurso (extraído de Werner Kallmeyer, 1980), ¿constituyen anáfora o catáfora?  
 En cuanto a su segunda pregunta: a *eso* (1) sólo puedo decir *lo siguiente* (2): este partido encuentra las propuestas adecuadas y satisfactorias. *En ellas* (3) radica la oportunidad de remediar la situación.  
 Es por *eso* (4) que estoy seguro de que el Parlamento aprobará este proyecto. Me gustaría agregar *una cosa* (5): opinamos que *este* (6) es solamente un primer paso. *Esta* (7) ha sido siempre nuestra posición: *eso* (8) no va a cambiar. Y finalmente, para volver a su tercera pregunta, *lo siguiente* (9): continúan las conversaciones. Es por *eso* (10) que no puedo expresar nada en concreto en este momento. En mi opinión, *esto* (11) es lo que puede pasar: el comité tratará este tema en su próxima reunión. En todo caso, *eso* (12) es lo que yo propongo; si estoy en lo correcto *lo que* (13) sucederá es que su sugerencia será tenida en cuenta. *De esta manera* (14) será posible que el proyecto se presente al Parlamento antes del receso estival.
5. Intente explicar por qué el uso anafórico de la lengua es mucho más habitual que el uso catafórico.

6. ¿En qué oración es más difícil de interpretar la anáfora “él”, y por qué?
  - (a) Juan le dijo a Pedro que él tendría que renunciar.
  - (b) Juan le dijo a Pedro que él debía dejar de quejarse.
  
7. Redacte ejemplos que demuestren que los elementos deícticos “yo” y “tú” pueden usarse también de manera anafórica y catafórica.
  
8. Señale los elementos deícticos en las siguientes oraciones:
  1. Está sonando el teléfono.
  2. Yo tengo seis de ellos.
  3. No existe nada como los fantasmas.
  4. Pedro está sentado en el jardín.
  5. ¡Aquí estamos!
  
9. Presente el diagrama (42) a un pequeño número de sujetos y determine hasta qué grado sus descripciones difieren de los ejemplos dados en el apartado 7.3.
  
10. De acuerdo con una estimación del filósofo del lenguaje Yehoshua Bar-Hillel (1954), los elementos deícticos aparecen en nueve de cada diez emisiones de lenguaje. Bar-Hillel cita el siguiente experimento mental:  
 Un lógico, Tom Brown, hace la promesa de Año Nuevo de no usar oraciones que contengan elementos deícticos. Le informa a su esposa sobre el experimento y decide al levantarse el primer día de enero que le gustaría tomar el desayuno en la cama.

¿Qué oración podría usar para expresar claramente su deseo a su esposa sin utilizar elementos deícticos?

### **Información bibliográfica**

7.1. Existe un creciente interés en la investigación sobre las relaciones discursivas y la estructura del discurso. Algunos estudios muy interesantes son: Joseph Grimes (1975), Robert Longacre (1983), Richard Warner (1985), Deborah Schiffrin (1987), William Mann y Sandra Thompson (1987, 1988), Livia Polanyi (1988), Wilbert Spooren (1989), Eduard Hovy (1990), Gisela Redeker (1991) y Ted Sanders

(1992). Machtelt Bolkestein (1991) presenta un buen ejemplo de un enfoque funcional sobre la gramática de las relaciones de causalidad.

En algunos enfoques se distingue una categoría separada de relaciones metatextuales. Estas son relaciones discursivas que se refieren al discurso mismo, por ejemplo, "En conclusión me gustaría destacar...". Los organizadores anticipados (véase el apartado 6.2.) se agrupan también en esta categoría.

**7.2.** La distinción entre anáfora y catáfora está tomada de Karl Bühler (1934). Véase Michael Halliday y Ruqaiya Hasan (1976) acerca del término "exofórico". Una introducción sencilla a la literatura sobre la anáfora es la que proveen Tanya Reinhart (1983) y Peter Bosch (1983). Anthony Sanford y Simon Garrod (1981) ofrecen un panorama de la investigación experimental.

**7.3.** Bühler (1934) constituye una buena introducción a la deixis. El fenómeno de la deixis se conoce también como "particulares egocéntricos", "signos indicativos" o "expresiones indicativas"; véase Yehoshua Bar-Hillel (1954). Stephen Levinson (1983) brinda un panorama detallado de los estudios en idioma inglés sobre la deixis; para estudios en idioma alemán, véase Gisa Rauh (1978). Robert Jarvella y Wolfgang Klein (1982) proponen un análisis de la investigación. Véase también Willem Levelt (1989).

En este apartado no se trata el tema de la deixis del discurso, es decir, las referencias a otras partes del discurso, como por ejemplo "Este tema se verá más adelante", o las autorreferencias como "Esta oración contiene cinco palabras". Para mayor información sobre la deixis del discurso, véanse entre otros Roland Harweg (1979) y Charles Fillmore (1971). La deixis del discurso se percibe como una forma de transición entre el uso puramente deíctico y el uso anafórico. Este tema se trata en profundidad en John Lyons (1977, 1979 y 1982), quien sostiene que la deixis precede ontogénica y lógicamente a los fenómenos anafóricos. Véase también Konrad Ehlich (1982).

## 8

# Tipos

### 8.1. Lengua escrita e interacción verbal

El término “discurso” se utiliza para todas las formas de comunicación oral y escrita. Existen, sin embargo, diferencias importantes entre los discursos provenientes de cada una de estas formas.

Según Wallace Chafe (1982), son dos los factores que explican las diferencias entre el discurso escrito y la interacción verbal: 1. Escribir lleva más tiempo que hablar, y 2. El autor no tiene contacto con el lector. El primer factor es responsable de lo que Chafe llama la “integración” en la lengua escrita, a diferencia de la “fragmentación” que supuestamente ocurre en la interacción verbal. Esta integración se logra a través del uso de conjunciones subordinadas, entre otras cosas. Estas conjunciones se dan más a menudo en la lengua escrita que en la interacción verbal. El segundo factor es responsable de la distancia del público lector en la lengua escrita, en comparación a la cercanía que aparece en la interacción verbal. El hablante y el oyente están más involucrados en la comunicación que el autor y el lector. Esto queda plasmado, de acuerdo con Chafe, en las referencias a los participantes durante la conversación y los comentarios sobre los tópicos de conversación. El hecho de que en la lengua escrita se da un menor grado de participación resulta claro debido, entre otras cosas, al uso más habitual de la voz pasiva, en la cual la persona que realiza el acto permanece en un segundo plano.

La diferencia también puede describirse desde el punto de

vista de la "situación". La interacción verbal es parte de una situación compartida que incluye tanto a los oyentes como a los hablantes. En esta situación, la información también se transmite a través de medios distintos del lenguaje, tales como la postura, la entonación, los gestos, etc. Además, los hablantes pueden responder rápidamente a las reacciones no verbales que tengan los oyentes. Un discurso escrito, por otro lado, no forma parte de una situación compartida entre el autor y el lector.

Esta diferencia tiene, evidentemente, consecuencias profundas. Sin embargo, existe una gran cantidad de temas del área de los Estudios del Discurso en donde esta diferencia apenas tiene relevancia alguna. En ambas formas de comunicación verbal pueden estudiarse los fenómenos que se relacionan con el principio de cooperación, las estrategias de cortesía, cohesión y coherencia, la variación estilística, etc. Debido a esto pueden utilizarse los términos "destinatario" o "receptor" para denotar tanto a los lectores como a los oyentes, y "emisor" puede usarse tanto para el autor como para el hablante.

Un punto de coincidencia entre el texto y el diálogo, que a menudo se pasa por alto, es que a pesar de que los autores no pueden procesar las reacciones de un destinatario, pueden anticipar las reacciones probables y escribir el texto de acuerdo con esto. El siguiente ejemplo ilustra este fenómeno:

- (1) 1. El área de los Estudios del Discurso no puede considerarse una ciencia separada. 2. A partir de las publicaciones sobre Estudios del Discurso que han aparecido hasta el presente puede verse que no existen objetivos o metas comunes que puedan formularse a partir de los diversos temas de investigación. 3. Esto es lo menos que cabe esperar de investigadores que desean realizar un trabajo en un nuevo campo de investigación. 4. Existen investigadores que ven un elemento unificador en el concepto de "ruptura en la comunicación", pero incluso en este enfoque los apuntes teóricos son rudimentarios.

Este pasaje puede verse como un diálogo en el cual se han omitido las contribuciones del interlocutor. La relación entre

las oraciones se pondría en evidencia a través de la interposición de preguntas:

- (2) 1. El área de los Estudios del Discurso no puede considerarse una ciencia separada.
  - 1a. ¿Cómo llega el autor a esta conclusión?
  2. A partir de las publicaciones sobre Estudios del Discurso que han aparecido hasta el presente puede verse que no existen objetivos o metas comunes que puedan formularse a partir de los diversos tópicos de investigación.
    - 2a. ¿Este argumento es realmente válido?
  3. Esto es lo menos que puede esperarse de investigadores que desean realizar un trabajo en un nuevo campo de investigación.
    - 3a. Existen otros criterios para considerarla una ciencia independiente, ¿no es así?
  4. Existen investigadores que ven un elemento de unión en el concepto de “ruptura en la comunicación”, pero incluso en este enfoque los apuntes teóricos son rudimentarios.

Este ejemplo de aspectos dialécticos en el texto muestra que la comunicación escrita también puede estudiarse desde el punto de vista de una situación en la cual se produce una interacción verbal.

Las diferencias entre la lengua escrita y la interacción verbal no justifican la existencia de dos enfoques científicos completamente diferentes. Los temas que se aplican específicamente a la interacción verbal se tratarán en el capítulo 10. En los demás capítulos, consideraremos tanto el texto como la conversación a menos que se aclare especialmente.

## **8.2. Lengua cotidiana y lengua literaria**

En principio el término “discurso” no se utiliza para distinguir entre la lengua cotidiana y la literaria. La argumentación que se empleó en el apartado anterior sigue siendo válida para este caso. En muchos de los temas del área de los Estudios del Discurso, las diferencias no son significativas. Sin

embargo, la distinción puede resultar importante. La lengua literaria, después de todo, tiene un propósito muy distinto del de la lengua informativa, por ejemplo.

Una diferencia importante entre la lengua cotidiana y la literaria puede ejemplificarse por medio de la siguiente aserción. Uno de los “grandes próceres” de las ciencias lingüísticas y literarias, Roman Jakobson, afirmó lo siguiente acerca de la lengua poética en una conferencia sobre “Estilo en el Lenguaje” (1960):

- (3) La función poética proyecta el principio de equivalencia desde el eje de selección hacia el eje de combinación.

Para una mejor comprensión de los términos “selección” y “combinación” debemos considerar dos importantes aspectos de la lengua: el aspecto sintagmático y el paradigmático. Estos términos pueden explicarse mejor a través de los conceptos “horizontal” y “vertical”. El aspecto sintagmático u horizontal se relaciona con la sintaxis, la combinación de palabras en la oración. La forma en que se realiza esta combinación está regida por reglas fijas. Las combinaciones posibles en la lengua cotidiana pueden describirse por medio de reglas de gramática: por ejemplo, la regla de que después del verbo intransitivo “ir” no puede colocarse un objeto directo. La oración (4a) no es castellano, la (4b) sí lo es:

- (4a) \*Juan fue la escuela.  
(4b) Juan fue a la escuela.

El aspecto paradigmático es el vertical, refiriéndose al “paradigma” en el sentido de una lista de las formas verbales: yo camino, tú caminas, él camina, etc. En lugar de Juan en (4b), esta palabra puede ser sustituida por una lista de otras distintas, tales como “el hombre” o “la niña”. Lo mismo se aplica a las palabras que están después de “Juan” en la oración. De esta manera es posible generar oraciones tales como: “Pedro viajó a la playa”.

En la lengua cotidiana el proceso de selección paradigmática es simplemente la selección de palabras que pertenecen a una categoría equivalente. El término “equivalente” en

este caso significa que los elementos deben tener algo en común. “Juan” puede ser reemplazado por “Pedro” pero no por “blanco”. El punto en común puede consistir en que ambas palabras sean de la misma clase o que ambas tengan el mismo elemento de significado, en este caso una persona que hace algo.

El elemento sintagmático involucra al eje de combinación horizontal, mientras que el paradigmático se relaciona con el eje de selección vertical. La afirmación de Jakobson implica que en una lengua poética el eje sintagmático es de cierta forma especial, y que esa cualidad especial está vinculada con la selección basada en la equivalencia a lo largo del eje paradigmático. Puede decirse que, en la lengua poética, el eje sintagmático es de menor importancia que el eje paradigmático debido a que el eje sintagmático está influenciado por este último.

Considérese el siguiente ejemplo. Cuando una persona desea aclarar que prefiere viajar en automóvil en lugar de viajar en tren, tiene una cantidad de posibilidades, incluyendo las que se presentan a continuación en (5):

- (5) a. Indudablemente prefiero el automóvil.
- b. Manejar es agradable.
- c. Estar detrás del volante es estupendo.
- d. Cuando manejo me siento menos viejo.

El ejemplo (5d) es definitivamente el más poético. La influencia de la equivalencia a partir del eje de selección paradigmático sobre el eje de combinación horizontal es evidente en la segunda palabra y en la última. En la lengua cotidiana la equivalencia se limita a una posición en el eje de combinación; véase (5a) y (5b), otra palabra en lugar de “auto” o “agradable”, etc. En la lengua poética, la equivalencia se manifiesta en múltiples posiciones. En el ejemplo anterior los términos “manejo” y “menos viejo” son equivalentes porque riman. Este tipo de equivalencia se llama “proyección”. Evidentemente, la equivalencia no es una mera cuestión de rima. Jakobson también menciona el uso repetido de la misma construcción gramatical y estudia especialmente el fenómeno del paralelismo, por ejemplo, en la repetición de patrones iguales en distintos versos de un poema. Este tipo de repetición no necesita estar contenida en un solo texto. Una oración también puede tener

una función poética sobre la base de su intertextualidad, por ejemplo, debido a que la estructura de esa oración nos recuerda la estructura de una oración que pertenece a otro tipo de discurso. Este es el caso del siguiente ejemplo tomado de un anuncio publicitario:

(6) Del tipo tranquilo busca amistad con blusa provocativa.

La estructura de esta oración tiene un notorio parecido con el tipo de frase que se suele encontrar en los anuncios personales. Esta forma de paralelismo es, para Jakobson, responsable del carácter poético de tal oración.

Aunque lo expresado por Jakobson aclara que existen diferencias importantes entre la lengua literaria y la cotidiana, actualmente se presta poca atención a los textos estrictamente literarios en el área de los Estudios del Discurso. El estudio de la función literaria o poética del lenguaje se limita a los fenómenos literarios que también pueden producirse en la lengua cotidiana. Ejemplos de ello son el efecto de las técnicas literarias en los textos publicitarios, graffiti, volantes o titulares de periódicos. La metáfora será el tema del capítulo 9. El género del cuento, tal como se utiliza en la lengua cotidiana, se analizará en forma separada en el capítulo 11.

### **8.3. Clasificación del discurso**

Se necesitarían muchas páginas para realizar un resumen exhaustivo de los muchos tipos diferentes de discurso, desde las llamadas telefónicas hasta la cuenta del teléfono, desde la novela a la pregunta. Los nombres los distintos tipos de discurso sugieren que existe una diferencia entre un artículo científico y un ensayo, entre un sermón y un discurso electoral, etc. A fin de describir las diferencias entre los tipos de discurso es necesario crear una taxonomía. Lo que resulta fascinante es que los usuarios del lenguaje son capaces de distinguir entre los distintos tipos de discurso: "Esto no es una carta comercial, es una personal". La gente puede reconocer errores en la clasificación: "Se dice que es un cuento de hadas, pero en realidad es una saga". También pueden notarse los cambios en el carácter del discurso: "En este punto el boletín informativo tomó el

estilo de un editorial". La gente tiene también opiniones sobre la conveniencia de ciertos tipos de discurso para determinadas clases de mensajes: "Esa no es la clase de comentario que uno incluiría en un acta". Y, por último, los tipos de discurso pueden parodiarse: un cuento puede moldearse en la forma del diario de un explorador o de una carta de un organismo público. Parecería que las personas tienen cierta intuición con respecto a los tipos de discurso. A fin de determinar sobre qué se basa esta intuición, es necesario tener un sistema de clasificación del discurso dentro del cual las características discursivas puedan relacionarse con los tipos de discurso.

Se han hecho variados intentos para diseñar una taxonomía. Una buena proporción de estos intentos evoca la investigación científica sobre los textos producidos en el área de la Teoría del Género, en los que se distinguían los cuatro géneros "cuento maravilloso", "mito", "saga" y "leyenda", según los dos factores "religioso" e "histórico". Las diferencias entre estos cuatro tipos épicos de discurso pueden representarse de la siguiente manera:

(7) Un ejemplo de clasificación del discurso

	Religioso	Histórico
Cuento maravilloso (Caperucita Roja)	-	-
Saga (Guillermo Tell)	-	+
Mito (Epopeya de Gilgamesh)	+	-
Leyenda (Rey Arturo)	+	+

En la clasificación del discurso no literario oral y escrito pueden distinguirse dos enfoques. En el primero, pueden usarse formas básicas abstractas para distinguir entre una cantidad de tipos discursivos generales que pueden servir como categorías a las cuales se asignan diferentes clases de discurso. En el segundo, puede desarrollarse un modelo de tipo discursivo relacionando al discurso con características de la situación discursiva. A continuación aparecen ejemplos de ambos enfoques.

En la tipología del discurso de Egon Werlich (1982), se distinguen cinco formas básicas o ideales que son fundamentales para los tipos discursivos. Werlich defiende la elección de estas

cinco formas básicas refiriéndose a los estudios sobre las posibilidades de categorización innatas en el pensamiento humano. Las formas básicas aparecen en la primera columna del siguiente diagrama:

(8) Tipología del discurso de Werlich

Formas básicas	Subjetivo	Objetivo
(1) Descriptiva	descripción impresionista	descripción técnica
(2) Narrativa	informe	reseñar las noticias
(3) Explicativa	ensayo	explicación
(4) Argumentativa	comentario	argumentación
(5) Instructiva	instrucciones	instrucciones, normas, reglamentos y estatutos

Werlich relaciona estas formas básicas con estructuras específicas de la oración. El tipo de oración característica para la forma “instructiva”, por ejemplo, es el modo imperativo. La “narrativa” requiere un cierto tipo de oración informativa que tiene un verbo en tiempo pasado e indicación de lugar y tiempo, como por ejemplo: “Los pasajeros llegaron a Nueva York en la mitad de la noche”.

Las cinco formas básicas están divididas en dos métodos de presentación: subjetivo (la percepción del autor) y objetivo (que los lectores pueden verificar). Aquí también se nombran las características discursivas. La voz pasiva es para Werlich una característica de la presentación objetiva, mientras que la voz activa es típica de los tipos discursivos subjetivos. El tipo discursivo que se determina de esta manera debe luego subdividirse de acuerdo con el “canal”, por ejemplo, el canal oral en contraste con el canal escrito. Luego de esta subdivisión, puede darse una especificación en clases de discurso. Como observa Werlich, luego resultará claro que un discurso específico puede incluir una cantidad de formas básicas diferentes, por ejemplo, un cuento que abre con una descripción impresionista.

Un punto importante a discutir en el enfoque de Werlich es el rango de las cinco formas básicas. La existencia de posibilidades de categorización innatas es difícil de probar. Por este motivo se han hecho intentos de realizar las divisiones sobre la base de criterios diferentes.

En la clasificación del discurso oral realizada por Hugo Steger y otros (1974), el punto de partida lo constituye la situación discursiva. Sobre la base del análisis sociológico, se distinguen seis situaciones discursivas, teniendo cada una de ellas un tipo discursivo característico: 1) "presentación", 2) "mensaje", 3) "informe", 4) "debate público", 5) "conversación", 6) "entrevista". Las comillas señalan el hecho de que estas no son denominaciones cotidianas sino tipos discursivos abstractos. Pueden realizarse distinciones entre las situaciones discursivas a partir de una gran cantidad de características. A continuación aparecen algunos ejemplos:

(9) Clasificación de Steger y otros.

		1	2	3	4	5	6
Cantidad de hablantes	Un hablante	+	+	+			
	Múltiples hablantes				+	+	+
Rango	Igual				+	+	
	Desigual	+	+	+			+
Fijación del tema	Tema pre-determinado	+	+	+	+		+
	Tema no predeterm.					+	
Método de tratamiento del tema	Descriptivo		+	+			
	Argumentativo	+			+		+
	Asociativo					+	

- |                   |                     |
|-------------------|---------------------|
| 1. "presentación" | 4. "debate público" |
| 2. "mensaje"      | 5. "conversación"   |
| 3. "informe"      | 6. "entrevista"     |

En el caso de un discurso concreto es necesario determinar primero el tipo principal, y luego determinar los factores de la situación discursiva a partir de los cuales se distingue el tipo discursivo de los relacionados. Por ejemplo, una charla entre médico y paciente puede clasificarse como “entrevista”. Pero un interrogatorio también es una forma de entrevista. Utilizando este modelo como punto de partida, es posible investigar qué factor de la situación discursiva puede utilizarse mejor para describir las diferencias: por ejemplo, el rol de los participantes y los objetivos de la entrevista.

Los modelos mencionados no han sido completamente desarrollados. Actualmente, en el área de los Estudios del Discurso encontramos unos pocos intentos de llegar a una clasificación integral. Existen, sin embargo, una cantidad de divisiones aceptadas en el discurso no literario oral y escrito. En el caso del discurso oral, la división principal es entre monólogo y diálogo. Este es el primer factor del enfoque de Steger. En este caso, el criterio es la existencia o ausencia de interacción. El diálogo o discurso interactivo se clasifica con la división entre “simétrico” y “asimétrico”. En el sistema de Steger esta característica se denomina “rango”. “Asimétrico” significa que los participantes de la conversación no tienen los mismos derechos, por ejemplo, en el caso de un interrogatorio o de una discusión en clase, en los cuales el juez o el docente, respectivamente, pueden determinar quién puede decir qué cosa. Un ejemplo de discurso simétrico es la conversación entre dos amigos.

El análisis del discurso interactivo será el tema del capítulo 10. El monólogo y el discurso escrito a menudo se dividen, sobre la base del modelo de ‘órganon’, en tres categorías que reflejan los objetivos principales del discurso: la narración, la información y la persuasión (véase el apartado 5.3.). Las características específicas del discurso narrativo y del persuasivo se tratan en los capítulos 11 y 12.

### **Preguntas y ejercicios**

1. Describa algunas de las diferencias importantes entre la interacción verbal y el discurso escrito, utilizando los siguientes ejemplos tomados de un artículo periodístico acerca de un intento perpetrado por un narcotraficante. A es el

artículo periodístico y B es la reproducción de la conversación que se menciona en A.

Indique hasta qué punto se aplican en este caso las diferencias mencionadas por Chafe.

- A. El narcotraficante S.E. (...) aportó un extenso testimonio sobre sus contactos con M.V., el empleado de la Dirección General Impositiva S.E. había recibido una notificación de estimación del impuesto a las ganancias que había provocado que su casa fuera sujeta a caución. Cuando concurrió a hablar sobre los 173.000 florines que debía, V. se mostró dispuesto a bajar el monto a 65.000 florines. En una conversación posterior, V. ofreció reducir la deuda impositiva de S.E. en otros 30.000 florines si S.E. estaba dispuesto a proporcionar su testimonio incriminatorio contra "Familia Feliz", un centro juvenil. S.E. tuvo una conversación posterior en su automóvil con V. respecto de este tema. El narcotraficante grabó la conversación. S.E. testificó que V. le dijo que su testimonio tenía que corresponderse con dos declaraciones juradas que había realizado la Dirección Impositiva sobre "Familia Feliz". S.E. declaró que tuvo la impresión de que la Dirección Impositiva estaba tratando de "atrapar" a Familia Feliz de esta manera. V. no aclaró exactamente lo que quería de S.E. pero la conversación indujo a S.E. a creer que debía confirmar un testimonio dado previamente. Este testimonio se relacionaba con la magnitud del tráfico de drogas que tenía lugar en "Familia Feliz", un tema que había llevado a la Dirección Impositiva a presentar cargos contra el centro juvenil.
- B. S.E.: Escúcheme, quiero estar seguro de que si pago los 35.000 florines me voy a librar de esto después de testificar.  
V.: Créame que eso se puede arreglar. Y yo quiero ver con usted, con respecto a eso, yo declaro en presencia de ... (nombre ininteligible, ed.) que está allá, espero que no sea otra persona, sino usted siempre tiene la opción de hacer un juicio civil contra la Dirección Impositiva, entonces usted puede decir si yo lo declaro frente a ustedes dos, entonces yo le voy a dar algo de protección legal que me haría bastante, eh, ... y además yo, usted puede verificarlo por sí mismo, sólo llame al señor B, no hay problema, y entonces usted va a escuchar exactamente de qué se trata el acuerdo. No va a haber ninguna manipulación, ese no es mi estilo. Yo quiero que podamos vernos directo a los ojos y si para nosotros lo vale, pagaremos por ello. Usted no tendría por qué preocuparse por eso después

del hecho. Con respecto a esto, hay una condición y esa condición es que su declaración sea concreta, que podamos hacer algo con ella, y hay, entre usted y yo, dos personas más que tienen que ver con "Familia Feliz" y sabemos mucho sobre eso.

2. A partir de la afirmación de Jakobson, explique el efecto poético de:

A Dios rogando y con el mazo dando.

3. En una crítica a Jakobson (véase Werth, 1976), se aplica su análisis del paralelismo a un artículo periodístico. Werth llega a la conclusión de que este tipo de análisis poético es factible. ¿Qué nos dice esta conclusión acerca de la definición de Jakobson?
4. ¿Cuál de las formas básicas de Werlich puede aparecer en el discurso informativo?
5. Utilizando el modelo de Steger, ¿en qué categoría situaría los siguientes tipos discursivos?

Sermón, boletín informativo radial, examen oral.

6. En un periódico pueden darse los siguientes tipos discursivos: artículo periodístico, análisis de la noticia, historia de interés humano, crítica gastronómica, artículo de opinión, editorial, carta de lectores, reseña, columna de consejos, relleno.

Clasifique esos tipos de discurso utilizando el enfoque de Steger. Trate de utilizar el menor número posible de características adicionales.

## **Información bibliográfica**

8.1. Véase Ann Rubin (1980) para tener un resumen claro de las diferencias entre el discurso oral y el escrito. Para un estudio más detallado de las similitudes y diferencias, véase Deborah Tannen (1982a, 1982b, 1984). La primera de estas obras incluye el artículo de Wallace Chafe que se cita en este apartado. Véanse también Konrad

Ehlich (1983), Karin Beaman (1984) y Gisela Redeker (1984). La sugerencia de que un discurso puede apreciarse como "la mitad de un diálogo" puede encontrarse también en Eddy Roulet (1984). Véase al respecto Martin Nystrand (1986), que se ocupa particularmente de la anticipación de las expectativas del lector y la preocupación por sus necesidades.

Un panorama excelente de los aspectos principales de la producción del acto de habla es el que presenta Willem Levelt (1989).

**8.2.** La definición de lengua poética puede encontrarse en Roman Jakobson (1960). Esta definición ha originado una gran controversia en el campo de la Teoría Literaria. Véase Paul Werth (1976) si se busca una posición crítica.

**8.3.** Un estudio de las tipologías del discurso es el que ofrece Luc Gobyn (1984). Para mayor información sobre los tipos de discurso, véase Friedmann Lux (1981). Marie-Laure Ryan (1981) aporta los criterios que deben cumplir las clasificaciones. Una obra significativa en el debate sobre las formas básicas es la de André Jolles (1982, 6ta edición). Puede encontrarse valiosa información en Elisabeth Gülich y Wolfgang Raible (1972). Véanse también Hugo Steger y otros (1974) y Egon Werlich (1982). Para mayor información sobre la clasificación que incluye como criterio a la situación, véase Matthias Dimter (1981).

## 9

# Estilos

### 9.1. Perspectivas sobre el estilo

En los capítulos anteriores se propuso una explicación del enfoque de los Estudios del Discurso que constituye el eje de esta obra: la investigación de la relación entre forma y función en la comunicación verbal. Un aspecto fascinante de esta relación es que el mismo contenido puede expresarse de distintas maneras. Cuando un individuo desea hablar sobre un hombre que ha visto actuar de forma extraña en el autobús esa mañana, y a quien ha vuelto a ver, por coincidencia, esa misma tarde, existe una cantidad infinita de formas de hacerlo. A continuación aparecen dos posibilidades (véase Raymond Queneau, 1947):

- (1) ¡Qué apretados estábamos en ese autobús! ¡Qué aspecto estúpido y ridículo tenía ese joven! ¿Y qué estaba haciendo? Bueno, no iba a estar sino tratando de iniciar una pelea con un muchacho que —decía él, el petimetre— no hacía más que empujarlo. Y luego no encontró nada mejor que hacer que correr y arrebatarse un asiento que se había desocupado. ¡En lugar de cedérselo a una dama! Dos horas después, ¡imagine a quién me encontré frente a la estación de Saint-Lazare! ¡Al mismo figurín! ¡Recibiendo unos consejos sobre modas! ¡De un amigo! ¡Jamás lo hubiera creído!
- (2) No estaba para nada descontento con mi aspecto ese día. Estrenaba un sombrero nuevo, bastante simpático, y un

sobretudo que me había causado la mejor impresión. Me encontré con X frente a la estación de Saint-Lazare, e intentó arruinar mi buen humor tratando de probar que este sobretudo tenía un corte demasiado bajo en las solapas y que debía hacerle colocar otro botón más. Al menos no se atrevió a atacar mi sombrero.

Un poco más temprano yo había mandado directamente a paseo a un hombrecillo vulgar que estaba molestándome deliberadamente cada vez que alguien pasaba para ascender o descender. Esto sucedió en uno de esos espantosos autobuses que se llenan con la chusma precisamente en los momentos en que no tengo más remedio que utilizarlos.

Pueden señalarse muchas diferencias entre las dos historias anteriores. En (1) el acento está puesto en la sorpresa de quien cuenta la historia al encontrarse a la misma persona nuevamente, mientras que el ejemplo (2) se concentra en las experiencias del protagonista. Además, (2) se aleja deliberadamente del orden cronológico. Existen también diferencias en la estructura de la oración y en la elección de palabras. Sin embargo, ambas historias tienen el mismo "contenido básico".

Es posible decir aproximadamente lo mismo de muchas maneras diferentes. La palabra "estilo" se utiliza para denotar estas "maneras diferentes". La palabra se deriva del latín "stilus" que significa "pluma". La forma de las letras está condicionada por la manera como la pluma está cortada, y sin embargo es posible escribir las mismas letras con plumas distintas; las letras sólo difieren en su estilo. Cuando examinamos el uso de la palabra "pluma" en la expresión "su pluma está empapada de sangre", podemos observar que "cómo escribir" también significa "cómo formular".

En la estilística se presupone que toda forma del lenguaje utiliza características aparentes que están ligadas a factores extra lingüísticos, por ejemplo, los factores contenidos en el modelo *SPEAKING* visto en el apartado 5.1. La influencia de estos factores es también evidente en los términos utilizados para denotar variaciones estilísticas diferentes: el estilo telegráfico (el factor "canal"), el estilo administrativo (el factor "situación"), y el estilo sentencioso (el factor "escena"), etc. El mismo contenido puede tomar diferentes formas debido a la

influencia de factores extralingüísticos. Esto puede explicar la diferencia entre los programas de noticias para adultos y los programas de noticias para niños, o la diferencia entre poesía y prosa.

Uno de los problemas que plantea un desafío mayor dentro de la Estilística es el de definir el estilo. Una descripción de todas las diferencias entre las dos historias que aparecen al principio de este capítulo no garantizaría que se haya reconocido el estilo. En la literatura sobre Estilística se ha dedicado una profunda atención a la definición del “estilo”. Las numerosas perspectivas sobre el “estilo” pueden dividirse en tres categorías, que se corresponden con el modelo de ‘órganon’ de división entre símbolo, síntoma y señal (véase el apartado 2.1.).

En primer lugar, cuando el aspecto simbólico del lenguaje (la referencia a la realidad) es central, el estilo puede verse como una forma posible para un contenido específico. En segundo lugar, desde el ángulo del aspecto sintomático de la expresión (desde la perspectiva del autor o del hablante), el estilo puede percibirse como la elección de formas específicas. En tercer lugar, desde el aspecto de señal de la persuasión (la perspectiva del lector u oyente), el lenguaje puede verse como una desviación de una expectativa dada. Todas estas interpretaciones plantean problemas al observarlas atentamente.

Cuando nos ocupamos del estilo como *una forma posible para un contenido específico*, surge la cuestión de si es posible alterar la forma del lenguaje sin alterar el contenido. A nivel de la palabra, la cuestión principal es: ¿Existen realmente los sinónimos totales? Las palabras “papá”, “padre” y “mi viejo”, ¿tienen el mismo significado? En parte la respuesta es sí, es decir, todas se refieren al progenitor de un hijo. La respuesta a la pregunta de si los sinónimos tienen o no el mismo significado depende de la definición que le demos a la palabra “significado”. Si la definición de significado incluye también una referencia a la clase de gente que usa ciertas palabras, por ejemplo, el hecho de que en general los niños menores usan la palabra “papi” para denotar a sus padres, entonces no existen sinónimos totales y debe llegarse a la conclusión de que la forma cambia efectivamente el contenido, al menos en parte.

Puede sostenerse un argumento similar sobre las diferencias en la composición de las oraciones. (Véanse las observacio-

nes sobre las diferencias entre la voz activa y la pasiva en el apartado 1.1.) La investigación sobre la variación estilística presupone que los textos que se comparan tienen algo en común. Este “algo” puede denominarse contenido básico, como en las historias anteriores. En ese caso, sin embargo, el contenido básico en cuestión no es más que “un encuentro en un autobús”. El contenido proposicional de estas historias es bastante distinto. En el área de los Estudios del Discurso “lo que permanece inalterado” puede definirse de varias maneras. En general se utiliza para referirse al contenido proposicional. El polo de atención cuando se comparan textos se concentra en las diferencias de formulación. La frase puede usarse, sin embargo, para denotar el contenido básico, por ejemplo, secuencias de sucesos tales como las de las historias de Queneau ya mencionadas. A veces, desde un punto de vista más pragmático se da una definición más abstracta. En este caso se presupone que sólo la fuerza ilocutiva sigue siendo la misma. Dentro de esta definición pueden usarse distintos contenidos básicos, por ejemplo, para emitir la misma amenaza. La interpretación del estilo como una forma posible para un contenido específico demuestra ser, por lo tanto, demasiado vaga.

Al considerar al estilo como una *elección de formas o patrones*, se adopta el punto de vista del autor o hablante, que tiene una cantidad de posibilidades diferentes para redactar lo que quiere decir. A continuación presentamos un ejemplo bastante conocido. Si A y B están juntos en una habitación y A quiere que B cierre una ventana abierta, A puede hacérselo ver a B de diferentes maneras:

- (3a) ¿Podrías quizás cerrar la ventana?
- (3b) ¡Eh! ¿No se puede cerrar esa ventana?
- (3c) Está abierta la ventana.
- (3d) ¡Cierra la ventana!
- (3e) Tendrías que tener cuidado con las corrientes de aire, con tu estado de salud.
- (3f) Yo no pago para calefaccionar el jardín.

Cuando se enfoca el estilo como elección, es necesario saber qué opciones tuvo a su disposición el autor o hablante. Algunas elecciones están parcialmente determinadas por la si-

tuación. Quizás A y B en el ejemplo anterior no tienen una relación que les permita darse órdenes. El enfoque del estilo como elección es, sin embargo, adecuado para determinar de qué manera la situación limita las elecciones, por ejemplo, qué factores de la situación contribuyen al hecho de que en algunos casos se prefiera a (3a) por sobre (3b).

En la tercera perspectiva, el estilo se considera *una desviación de una expectativa*. Debido a una prolongada exposición a ciertos patrones rutinarios, los lectores y oyentes desarrollan expectativas acerca de la manera como se puede asignar una forma a un contenido específico, y sobre la elección de ciertas formas. Cuando los lectores hacen un juicio estilístico sobre una forma dada de uso del lenguaje, aparentemente se debe a que esta se desvía de aquella a la que están acostumbrados.

Tomemos el género “mensaje a la Nación”, que es razonablemente conocido. Este conocimiento permite que la gente desarrolle expectativas acerca del lenguaje de este mensaje. A continuación vemos tres oraciones introductorias posibles:

- (4a) En años recientes nuestro país se ha visto sometido a una verdadera prueba. Muchos han perdido su trabajo. Miles de jóvenes se vieron impedidos de encontrar empleo.
- (4b) Estos últimos años no han sido fáciles para nuestro país. Entre los adultos, pero especialmente entre los jóvenes, el desempleo es muy alto.
- (4c) Estos últimos años han sido duros, realmente duros. ¡Tanta gente ha perdido su trabajo! ¡Tanta gente joven no pudo encontrar empleo!

Es altamente probable que el estilo usado en (4a) sea caracterizado como algo formal, y que los lectores evalúen que la redacción de (4b) es demasiado informal para un discurso para la Nación. Probablemente se considerará que un término como “vivaz” es el apropiado para describir el estilo utilizado en (4c). La redacción de (4a) probablemente será considerada la más adecuada.

Un problema con el enfoque del estilo como desviación es que las expectativas de los lectores pueden variar mucho. Se ha sugerido que se establezca una norma para el uso del lenguaje

y que toda desviación de dicha norma se considere una característica estilística. Para hacerlo, sin embargo, es evidente que primero se debe caracterizar al lenguaje normal. Por este motivo se ha sugerido que se utilicen textos relacionados como punto de comparación, como norma. En el análisis estilístico, v.g. del estilo de las organizaciones públicas, la cuestión no reside en las diferencias entre los documentos burocráticos y las novelas de misterio, sino las diferencias entre esos documentos y los artículos de opinión o los folletos de información.

Las dos últimas interpretaciones del estilo son las que prevalecen en la investigación actual. Los problemas de la elección y la descripción de una buena base de comparación han concentrado una gran dosis de atención.

## **9.2. Ejemplos de la investigación estilística**

En este apartado se presentarán tres ejemplos de investigación estilística. El primer ejemplo, John Carroll (1960), es importante como un intento de describir todas las posibles características que puedan tener relevancia estilística. El siguiente es un enfoque estilístico del discurso terapéutico de la institución "Salud" elaborado por Magdalena Baus y Barbara Sandig (1985), y el tercer ejemplo de Jan Renkema (1986) se ocupa del "lenguaje oficial".

Carroll aporta una descripción de las características lingüísticas que pueden ser las responsables de la manera como se juzgan los estilos de la prosa. Basó su trabajo en 150 fragmentos, de 300 palabras cada uno, escogidos entre muchos tipos diferentes de discurso: artículos periodísticos, cartas, ensayos, artículos científicos, etc. Estos fragmentos se estudiaron concentrándose en 39 características, incluyendo: la extensión de las oraciones, cantidad de proposiciones subordinadas, porcentaje de verbos transitivos y cantidad de pronombres personales. Además, se solicitó la opinión de expertos sobre los textos. Se les pidió que marcaran en una planilla lo que pensaban de los textos: personal/impersonal, difícil/fácil, serio/humorístico, etc. En total había 29 pares de opuestos. Esto arrojó como resultado 68 x 150 fragmentos de información: 39 características y 29 respuestas expertas para cada uno de los 150 fragmentos. El tratamiento estadístico de esta gran masa de información arrojó luz sobre una serie de relaciones entre las

características del discurso y la forma en que este se evalúa. Surgió que existía, entre otras, una relación de los juicios evaluativos del tenor de “distante”, “complejo” y “profundo” con la característica discursiva “pocos numerales” y “pocos adjetivos”. También se descubrió un vínculo entre los juicios como “emocional” y la característica discursiva “muchos adjetivos”. Carroll señaló, sin embargo, que esto no probaba que las características descritas fueran las responsables de las diferencias de estilo. En este estudio se trató con características relativamente superficiales como un primer paso hacia el análisis estilístico.

En un estudio realizado por la psicóloga social Baus y la lingüista Sandig (1985), se analizaron cuarenta sesiones de terapia. Estas se referían a una paciente que tenía problemas con su rol como mujer. En este estudio se hizo un intento de descubrir, entre otras cosas, si su estilo cambiaba durante el proceso de la terapia. Al principio de la terapia la paciente declaró que estaba pensando en dejar a su esposo.

- (5) Hace alrededor de un año realmente consideré si no preferiría tener que irme de la casa y vivir sola, y en parte eso no me daba miedo en absoluto.

Esta formulación contiene contradicciones. Las palabras “preferir” y “tener que irme” son contradictorias, lo que se da también con las palabras “en absoluto” y “en parte”. Ante el estímulo de la terapeuta, la mujer agregó lo siguiente:

- (6) Existe una contradicción. El pensar que él pueda tener un accidente de tráfico o algo no me hace sentir mal en absoluto, ni me siento culpable. Aunque realmente pienso que debería sentirme así.

La terapeuta denomina a esto una discrepancia entre “sentimiento” y “pensamiento”. El análisis estilístico muestra que en la primera sesión, surgen formulaciones en las que se ahogan las descripciones de sentimientos y se eligen palabras que son más racionales.

Dieciocho meses después, al final de la terapia, el lenguaje de la paciente ha cambiado dramáticamente. Aparecen más expresiones de observación tales como “me llamó la atención que”, “percibo” y “experimenté”. La expresión de emociones es tam-

bién más diferenciada: por ejemplo, “no pude soportarlo”, “estaba congelada”, como resulta claro en los siguientes ejemplos.

- (7) Ayer en el grupo de psicodrama me llamó la atención que yo realmente me las arreglaba para no mirar a los demás durante ese juego.
- (8) Creo que eso, esto realmente me sorprendió.

Estos y otros ejemplos que apuntaban a que la paciente estaba más en contacto con sus sentimientos demostraban para Baus y Sandig que el éxito de una terapia puede investigarse estilísticamente. Los Estudios del Discurso pueden así realizar una contribución a la respuesta de una importante cuestión de la psicoterapia, es decir, cuándo resulta exitosa una terapia dada.

Renkema (1986) comparó el estilo de las organizaciones públicas holandesas con las formas relacionadas de uso de la lengua. Basándose en las opiniones más comunes acerca del lenguaje oficial —complicado, impersonal, etc.— se compararon documentos gubernamentales con artículos periodísticos y artículos de divulgación científica. Una gran cantidad de fragmentos, en total 48.000 palabras, fueron codificados palabra por palabra utilizando códigos numéricos que contenían información sobre el tipo y función gramatical, y luego se alimentó a un ordenador con esta información. A continuación aparece un ejemplo que incluye una explicación de los números de código utilizados:

- (9) Un (450) código (000) contiene (273) tres (470) dígitos (001).
  - 450 - pronombre indefinido, incluyendo artículo indefinido
  - 000 - sustantivo, singular
  - 273 - verbo transitivo, verbo finito, tiempo presente, tercera persona
  - 470 - número cardinal utilizado como adjetivo
  - 001 - sustantivo, plural

Los pasajes codificados fueron comparados con el material disponible de periódicos, revistas y escritos de difusión científica. Con el uso de un programa informático, se podían invocar

oraciones que cumplieran ciertos requerimientos, por ejemplo, todas las oraciones en cierto contexto que comenzaran con un artículo definido (el, la, los, las) y que tuvieran un sustantivo como séptima palabra.

Con este programa las muestras codificadas pudieron investigarse utilizando numerosos criterios. La investigación mostró que las oraciones en los textos burocráticos no eran más largas debido a una mayor cantidad de proposiciones sino por la forma en que eran redactadas, uniendo sustantivos por medio de preposiciones, según el estilo a veces llamado nominal. En el siguiente ejemplo aparece una diferencia entre (10a), que es más oficial, y (10b), que es menos oficial.

- (10a) En respuesta a la crítica por parte de varios miembros del parlamento sobre la destitución del Subsecretario en la víspera de la constitución del Comité Parlamentario de Investigación, el Primer Ministro declaró lo siguiente.
- (10b) Varios miembros del parlamento hicieron pública su crítica del hecho de que el Subsecretario había sido destituido justo antes de la constitución del Comité Parlamentario de Investigación. El Primer Ministro hizo la siguiente declaración en respuesta.

Estos tres ejemplos de investigación estilística incluyeron un análisis cuantitativo de la prosa. En el siguiente apartado se estudia un análisis más cualitativo. El centro de atención está puesto en un fenómeno estilístico, la metáfora, que en el pasado generalmente ha sido considerada un fenómeno literario.

### **9.3. La metáfora en la lengua cotidiana**

La metáfora es una forma de lenguaje figurativo en la cual un objeto o concepto se denota por medio de otro objeto o concepto. Esta asignación de un objeto o concepto a otro tiene lugar a partir de ciertas similitudes entre ambos. Dado que la "base" de una montaña se parece en cierta forma a la "base" de un ser humano, podemos hablar del "pie" de la montaña. Cuando la conducta humana comienza a parecerse a ciertos animales, se usa el nombre del animal para ese individuo; por ejemplo, un "astuto zorro". En la lengua cotidiana aparecen muchas metáforas que ya no se consideran recursos estilísticos.

Estas metáforas “cristalizadas” o “muertas” se han estudiado con el fin de comprender mejor los procesos mentales en juego cuando a un objeto se asigna el nombre de otro. Resultan intrigantes estas similitudes que percibe quien asigna la metáfora. A continuación aparecen algunos ejemplos:

- (11) Es fácil demoler sus argumentos.
- (12) Esto me cuesta mucho tiempo.
- (13) El refrigerador se está portando mal de nuevo.
- (14) Este muchacho no funciona.

Dado que la crítica de un argumento a menudo se considera “destructiva”, puede emplearse el término “demoler” en (11). Como el tiempo a menudo se considera como un factor económico, la metáfora “el tiempo es dinero” no parece ilógica en (12). Es muy común asignar rasgos humanos a las máquinas; en (13) observamos una personificación. También es muy frecuente que los humanos sean descriptos utilizando términos del dominio de la mecánica como en (14).

Los objetos abstractos conllevan particularmente al uso de metáforas. El material recogido por George Lakoff y Mark Johnson (1980) brinda los siguientes ejemplos relacionados con el concepto de “idea”:

- (15) 1. Esta es una idea que se ha estado cocinando por años. (comida)
- 2. Sus ideas vivirán por siempre. (persona)
- 3. Sus ideas finalmente han dado frutos. (planta)
- 4. Estamos sacando ideas realmente nuevas. (producto)
- 5. Esa no es una idea vendedora. (mercancía)
- 6. Se le agotaron las ideas. (recurso)
- 7. Esa es una idea incisiva. (instrumento cortante)

Es posible asignar un objeto o concepto a otro objeto o concepto gracias a la percepción de que ambos comparten un rasgo en común. Lakoff y Johnson ignoraron la cuestión de si la similitud existe de hecho o no. Cuando la metáfora sugiere una similitud que no existe en realidad, se denomina una metáfora falaz. Para concluir este apartado, daremos dos ejemplos de terminología del área de los Estudios del Discurso que también son ejemplos de metáforas falaces. El lenguaje meta-

fórico a menudo no es adecuado para proporcionar descripciones precisas.

El término “gramática textual” se usa a menudo en el área de los Estudios del Discurso. Este término de hecho es una metáfora en la cual el objeto “texto” se entiende en términos del objeto “oración”. Esta metáfora sugiere que un texto puede describirse, al menos en parte, de la misma forma que una oración. Al igual que en la gramática generativa de oraciones, los componentes pueden organizarse para formar oraciones utilizando las reglas de la estructura de la frase. De la misma forma en que el símbolo O puede tomarse como punto de partida en la gramática de una oración ( $O \rightarrow SP + VP$ , etc.) en una gramática textual, utilizando el símbolo T como punto de partida, puede generarse un texto aplicando una cantidad limitada de reglas de combinación de oraciones. ( $T \rightarrow O1, O2$ , etc.) Sin embargo, es muy improbable que un código de reglas limitado pueda describir las conexiones entre las oraciones de un texto. Las posibilidades de combinación de oraciones son infinitamente más variadas que las de combinación de componentes dentro de una oración (sujeto, objeto directo, etc.). Véase por ejemplo el apartado 4.3. sobre los fenómenos de cohesión. Existen numerosas posibilidades de cohesión léxica, mientras que las reglas de la estructura de la frase son extremadamente limitadas en número. Así, un texto no puede describirse realmente como una oración.

Una segunda metáfora falaz es la de “receptor” en lugar de “oyente”, “lector” o “destinatario”. En esta metáfora telefónica se sugiere que un oyente recoge las señales de manera pasiva. Nada más lejos de la verdad: Un oyente o lector está obligado a tomar parte activa en el proceso de comunicación. Para mayor información, véase la crítica al modelo general de la comunicación y las observaciones sobre la coherencia en el capítulo 4. Este es un ejemplo perfecto de que el lenguaje metafórico no es el adecuado para brindar descripciones precisas.

### **Preguntas y ejercicios**

1. ¿Cuál de las máximas de Grice (véase el apartado 2.2.) tiene particular importancia para la investigación estilística? ¿Qué otras máximas podrían formularse desde una perspectiva estilística?

2. ¿Qué factores del modelo SPEAKING tienen importancia en los siguientes tipos de lenguaje?

Lenguaje de la bolsa de valores, lenguaje jurídico, lenguaje oficial, lenguaje persuasivo.

3. ¿Qué factores extralingüísticos resultan relevantes con respecto a las siguientes designaciones de variación estilística?

Estilo formal, estilo elaborado, estilo shakespeariano, estilo burocrático, jerga de los trabajadores sociales, un estilo emocional.

4. Describa los factores de una situación que podrían llevar a la elección de (3a) en lugar de (3b) en el apartado 9.1.

5. Si el estilo puede considerarse como una variación en la forma manteniéndose el contenido aproximadamente igual, ¿en qué consiste ese elemento igual en (3e) y (3f) en el apartado 9.1.?

6. ¿Cuál de las tres perspectivas sobre el estilo ya estudiadas está incluida en la siguiente definición citada, entre otros, por Sol Saporta (1960) y Donald Freeman (1970)?

“El estilo del discurso es el mensaje transportado por las distribuciones de frecuencia y por las probabilidades de transición de sus rasgos lingüísticos, especialmente en cuanto difieren de aquellos con rasgos iguales en el lenguaje como un todo”.

7. ¿Qué perspectivas sobre el estilo están presupuestas en las investigaciones mencionadas en el apartado 9.2.?

8. En la investigación sobre la transferencia de información, los términos “información en primer plano” e “información en segundo plano” se utilizan a menudo cuando se estudia el contraste entre información conspicua e información irrelevante. Determine qué perspectiva del discurso desempeña un papel en esta metáfora y trate de señalar los elementos falaces, de haberlos.

9. ¿Qué perspectiva del discurso es determinante en la metáfora “un lector debe leer entre líneas”?

### **Información bibliográfica**

**9.1.** La Estilística tiene una rica historia, especialmente en los campos de la Retórica y la Teoría Literaria. Los problemas que surgen cuando se hacen intentos de definir el estilo han llevado a algunos investigadores a negar su existencia: véase Bennison Gray (1969). En Bennet (1986) se encontrará una bibliografía correspondiente al período 1967-1983.

Dos investigaciones francesas son las de Pierre Guiraud (1954) y Georges Molinié (1989). Una buena investigación en idioma inglés es la de John Spencer (1964). Véase también a Enkvist (1973). Un buen punto de partida para publicaciones en idioma alemán son Bernd Spillner (1974), Willy Sanders (1977) y Barbara Sandig (1986); Spillner (1984) aporta un panorama útil de los métodos de análisis. Algunas obras paradigmáticas en idioma inglés son las de Stephan Ullman (1964) y David Crystal y Derek Davy (1969). Willy van Peer y Jan Renkema (1984) contiene una serie de estudios estilísticos de orientación pragmática. Los ejemplos de las variaciones del cuento de Queneau son traducciones al inglés de Barbara Wright (1981).

**9.2.** Los ejemplos de este apartado se extrajeron de John Carroll (1960), Magdalena Baus y Barbara Sandig (1985) y Jan Renkema (1986). Existen numerosas publicaciones que contienen análisis estilísticos. Louis Milic (1967) aporta una serie de ejemplos, y fue uno de los primeros en utilizar un enfoque puramente cuantitativo en el análisis de la lengua literaria. Una publicación que marca un hito en el análisis del lenguaje persuasivo es la de Rola Sandell (1977). Véase también Michael Toolan (1990).

**9.3.** La literatura sobre la metáfora está muy bien descrita en las bibliografías de Jean Pierre van Noppen y otros (1985) y Jean Pierre van Noppen y Edith Hols (1990). Liselotte Gumpel (1984) ofrece un resumen histórico desde Aristóteles en adelante. Un muy buen panorama de la investigación existente es el de Andrew Ortony (1979). La metáfora en la lengua cotidiana es el objeto de investigación en *Metaphors we live by* de George Lakoff y Mark Johnson (1980). Puede encontrarse una buena cantidad de material en los estudios de casos incluidos en Lakoff (1987).

## 10

### Interacción verbal

#### 10.1. Sistemas de transcripción

El estudio de la interacción verbal requiere un método de representación escrita, un sistema de transcripción, ya que las convenciones normales de la puntuación no son suficientes para representarla. La entonación, por ejemplo, sólo puede reproducirse parcialmente por medio de la puntuación y los signos de exclamación. Además es importante saber exactamente quién dijo qué y cuándo. También resulta conveniente tener la posibilidad de registrar un silencio. Por estas razones, se han desarrollado diversos sistemas de transcripción diferentes. Los dos sistemas más prominentes son la notación en partitura y la notación dramática.

La notación en partitura está inspirada en la representación escrita de la música. Una conversación se registra como tonos en pentagramas musicales, reservando una línea para cada participante de la conversación, como se ve en (1):

- (1)
- |       |                                       |                                |
|-------|---------------------------------------|--------------------------------|
| 1. R: | Pedro, bueno, él casi nunca come nada | <i>nunca</i> él nunca          |
|       |                                       | tiene hambre                   |
|       |                                       | (0.2)                          |
| J:    |                                       | Eso es sorprendente            |
| 2. R: |                                       | Raro, ¿no es verdad?           |
| J:    | Uno no diría eso al verlo.            | Sí. No es                      |
| 3. R: | No, pero él/ que no come muy poco     |                                |
| J:    | que sea gordo sino                    | Esos músculos tienen que salir |
|       | ((risas))                             |                                |

4. R: |                   Muy, muy raro.  
 J: | de alguna parte.

Con la notación en partitura es posible indicar cuándo está hablando cada participante, dónde tiene lugar la superposición y dónde se ubican los períodos de silencio. Un silencio se indica por medio de su duración en segundos entre paréntesis. Los comentarios necesarios para comprender la conversación pueden agregarse entre paréntesis dobles. Los números que se ubican delante de las barras tienen el propósito de simplificar la referencia. Habitualmente, se define una duración de tiempo por cantidad de barras a fin de denotar la duración de la conversación en total.

La notación en partitura fue desarrollada por los investigadores alemanes Konrad Ehlich y Jochem Rehbein (1981). Denominaron a este sistema "Halb interpretative Arbeits-transkription"\* (que se abrevia HIAT). La primera parte del nombre indica que la transcripción implica también interpretación. Cuando, por ejemplo, los participantes de una conversación dejan de hablar por un momento y luego continúan, sus palabras pueden registrarse como un turno o como dos turnos diferentes con una pausa entre ellos. Al usar el término "Arbeitstranskription", Ehlich y Rehbein quisieron dejar claro que no es posible utilizar el sistema HIAT para producir una transcripción definitiva al primer intento. Sólo escuchando la grabación de una conversación una y otra vez es posible lograr una transcripción precisa.

La notación dramática fue desarrollada por Gail Jefferson (1978), una de las pioneras del Análisis Conversacional. Esta forma de notación se basa en la representación escrita del discurso teatral. Las emisiones habladas se ordenan una debajo de la otra de acuerdo con el orden de participación. Siempre que sea posible los actos individuales se representan en líneas simples. A continuación aparece el mismo discurso utilizado en el fragmento (1) representado en este tipo de notación dramática:

- (2) 1. R: Pedro, bueno él casi nu:nca come na:da  
 2. (0.2)

\* En alemán en el original.

3. nu:::nca (.) [ El nunca tiene hambre ]  
 4. J: [ Eso e:s sorprendente ]
5. Uno no diría eso al ve:ro=  
 6. R: =Raro: ¿no es verdad?=  
 7. J: =Sí:: No es que sea go:rdo (.) sí:no  
 8. (.)  
 9. R: No pero él/ [ que no come mU::y poco  
 10. ((risas)) [ Esos músculos tienen que salir ]  
 11. J: [ ]
- de algu::na parte  
 12. R: Mu:y/ mu:y ra:ro

La superposición está señalada por un símbolo separado, los corchetes. Los significados de los demás símbolos se presentan a continuación:

- (3) Los símbolos de la notación dramática
- |     |                                       |           |                           |
|-----|---------------------------------------|-----------|---------------------------|
| = = | - sin interrupción                    | <u>xx</u> | - punto acentuado         |
|     | (al principio y al final de la línea) | XX        | - emitido en voz más alta |
| /   | - corrección de una palabra           | ?         | - el tono se eleva        |
| x:  | - extensión                           | (.)       | - pausa breve             |
|     |                                       | (0.2)     | - pausa de 0.2 segundos   |

En ambos sistemas de transcripción se registran solamente los elementos verbales. La postura y los ademanes de los participantes de la conversación no se incluyen, a pesar de que pueden influir sobre el curso de la interacción. Por este motivo, también se utilizan registros en vídeo. De ambos sistemas, la notación dramática es el más difundido.

## 10.2. El modelo de asignación de turnos

La interacción verbal se realiza a través de la asignación de turnos. Esta puede ser bastante variada. En las conversaciones no existe un límite definido para la duración de un turno. Un turno puede variar desde una sola palabra hasta una

historia completa. Tampoco hay reglas sobre la determinación del orden de los turnos entre los participantes de la conversación, ni hay reglas acerca de la cantidad de turnos que puede tomar un participante o del contenido posible de cada turno.

A pesar de la enorme cantidad de variaciones posibles, es raro que surjan silencios debido a que los participantes no sepan de quién es el turno. También es poco frecuente que varias personas intenten tomar un turno simultáneamente. En las conversaciones existe una tendencia clara a hablar en turnos ordenados, y a que sólo un hablante sea el que converse en cualquier momento dado. Esta tendencia se describe en el modelo de asignación de turnos desarrollado por Harvey Sacks, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson (1974). El modelo está formado por dos componentes: el de construcción del turno y el de toma del turno. En el primer componente se construye un turno compuesto de unidades sintácticas: oraciones, fragmentos de oraciones, o palabras. El primer punto de inflexión en el que se produce la asignación del turno puede tener lugar al final de la primera unidad. Este punto se denomina el “punto de transición/relevancia”, un lugar posible para la transferencia del turno. En cuanto se llega a ese punto de inflexión, es decir al final de cada unidad sintáctica, puede entrar a jugar el componente de asignación de turno. Este componente está integrado por cuatro reglas:

(4) Reglas para la asignación de turnos

(1) En cualquier turno, en el punto de transición/relevancia inicial de una unidad constructiva del turno:

(a) Si el turno actual está construido de forma tal que implique el uso de una técnica en la que el actual hablante selecciona al siguiente, la parte así seleccionada tiene el derecho y la obligación de tomar el siguiente turno para hablar; ningún otro participante tiene tal derecho ni obligación, y la transferencia se produce en ese lugar.

(b) Si el turno actual está construido de forma tal que no implique el uso de una técnica en la que el actual hablante selecciona al próximo, se puede (aunque no es necesario) instituir la autoselección para determinar el

próximo hablante; el primero que empieza adquiere el derecho al turno, y la transferencia se da en ese lugar.  
 (c) Si el turno actual está construido de forma tal que no implica el uso de una técnica en la que el actual hablante selecciona al próximo, este puede (aunque no necesita) continuar hablando, a menos que otro participante se autoseleccione.

(2) Si en el punto inicial de transición/relevancia de la primera unidad constructiva del turno no ha operado la regla 1a ni la 1b y, siguiendo lo previsto en 1c, el hablante actual continúa en uso del turno, en el próximo punto de transición/relevancia vuelven a aplicarse las normas (a) a la (c), y así recurrentemente en cada punto de transición/relevancia hasta que se produzca una transferencia.

El siguiente ejemplo ilustra la forma en que operan estas reglas:

- (5)
1. A: [ no, no me molestó algo que hubiera ]  
 B: [ no te sentiste mal alguna vez ]  
 C: [ ]
  2. A: [ visto solamente si hubiera ido al excusado había sangre y la cantidad se ]  
 B: [ ]  
 C: [ ]
  3. A: [ hacía más grande (1.7) y (ejem) (1.2) pensé, ]  
 B: [ parece bastante asqueroso ]  
 C: [ ]
  4. A: [ quizás había comido algo rojo quizás ajíes o remolachas ]  
 B: [ ]  
 C: [ ]
  5. A: [ pero eso no dura una semana ]  
 B: [ ]  
 C: [ ajá no ]

En el punto (5.1.) el hablante B elige al participante A como siguiente de acuerdo con la regla 1a. A continúa hasta

que, luego de un momentáneo silencio, B toma el turno en (5.3.) siguiendo la regla 1b o la 1c. Tras el silencio que se produce luego, se hace aplicable la regla 1c.

Se han presentado una serie de objeciones a este modelo. En primer lugar, en el análisis de conversaciones a menudo resulta imposible decir qué regla se aplica. Tómese el siguiente ejemplo:

- (6) A: Andrés recién me devolvió mis cincuenta.  
B: Estupendo. ¿Quieren ir a comer una pizza, muchachos?  
C: Eh, A. ¿Me prestarías diez dólares?

En esta fase de la conversación, no resulta claro si C está reaccionando a las palabras de A o si está ignorando a B y simplemente tomando el turno. En otras palabras, no es posible determinar si C está tomando un turno de acuerdo con la regla 1a (hablante actual selecciona al siguiente hablante) o la regla 1b (un participante de la conversación toma un turno cuando no se elige el siguiente hablante). La determinación de cuál de las reglas se aplica ha resultado más difícil de lo que sugiere el modelo.

En segundo lugar, en el modelo se presume que los participantes de la conversación pueden reconocer una unidad de construcción. Esto puede ser cierto en el caso de preguntas y respuestas, pero en muchas emisiones habladas no resulta claro dónde están ubicados los posibles puntos de inflexión para la asignación de turnos. Lo que es más, para el hablante es posible neutralizar estos puntos si comienza el turno con un comentario tal como: "Hay dos temas que quiero dejar en claro...". Hablando formalmente, las reglas de asignación de turnos comienzan a operar al final del primer "tema". El contenido, sin embargo, indica que este punto no marca el final del turno.

En tercer lugar, las conversaciones no consisten meramente en turnos, sino que incluyen comentarios irrelevantes al flujo de la conversación, tales como: "¿Les gustaría algo para tomar?", "¿Me prestas tu pañuelo?", etc. Lo que es más, los participantes que no "tienen el turno" a menudo expresan su interés con emisiones tales como "ajá", "¿en serio?", "bueno, bueno", etc. Este tipo de emisiones está clasificada como "conducta orientada al canal". El modelo de asignación de turnos no aclara

cómo se efectúa la distinción entre los turnos por un lado, y por el otro los comentarios subordinados o las “conductas orientadas al canal” que no ponen en marcha las reglas de asignación.

El modelo de asignación de turnos llama a la reflexión sobre la cuestión de qué es exactamente un turno. La “conducta orientada al canal” —los “ajá” de los hablantes o los “ejem” con que los oyentes indican que desean hablar— ¿constituye también un turno? Si es correcto hablar de un turno cuando un participante “toma la palabra”, esas reacciones mínimas no califican como turnos. Al contrario, el turno de otro participante es respaldado por las reacciones de los oyentes tales como “¿Qué te parece?”, “Eso es verdad” y expresiones parecidas. Luego de esta reacción el hablante puede simplemente continuar con su turno. Por otra parte, si la interjección “ajá” se considera un turno completo, podemos decir que no siempre se aplican las reglas del modelo de asignación de turnos. Resulta interesante que un silencio también pueda considerarse como un turno. Los participantes pueden responder una pregunta o expresar acuerdo permaneciendo simplemente en silencio.

Es evidente que resulta demasiado simplista limitar el concepto de turno a los momentos en que el participante se vuelve el hablante principal, pero es igualmente incorrecto considerar cualquier emisión, sin importar cuán mínima sea, como un turno. Una solución es considerar la conducta orientada al canal como un “turno preparatorio”, con el cual los participantes dejan en claro que desean tomar un turno. El hecho de que un silencio pueda a veces constituir un turno puede explicarse asumiendo que las posiciones pueden ser completadas con una reacción verbal, o una reacción verbal “cero”.

### **10.3. Organización secuencial**

Una secuencia conversacional es una sucesión sistemática de turnos. En el análisis de las secuencias el énfasis está puesto principalmente en el “par adyacente”. El término se refiere al fenómeno de que, en una conversación, una emisión hablada juega un papel en la determinación de la subsiguiente emisión o, al menos, en las expectativas con respecto a su contenido. A continuación aparece un ejemplo del par adyacente “pregunta/respuesta”:

- (7) A: ¿Qué te parece el colegio?  
B: (0.3) Bueno, ¿qué puedo decir?

Schegloff (1977) señala que en un par adyacente la segunda emisión hablada es “condicionalmente relevante”. Esto significa que si existe un par adyacente conformado por dos partes, A y B, y se ha emitido la parte A, se espera la parte B. Y, una vez emitida, B es considerada por los participantes como relevante con respecto a A. B es por lo tanto relevante con la condición de que se haya emitido A. Si B no se produce, esto no es aleatorio sino una ausencia significativa u “observable”, y se pueden sacar conclusiones a partir de esto. Ambas posibilidades pueden observarse en el siguiente ejemplo:

- (8) A: ¿Te gustaría ir a ... eh... tomar un café?  
B: (2.0)  
A: ¿O no tienes ganas?  
B: (1.5) ¿Qué quieres decir?

La primera emisión hablada de A crea la expectativa de una reacción. Las preguntas, después de todo, son seguidas de una respuesta. A esto se debe que el silencio de B no sea percibido por A como casual. La segunda emisión hablada de A es una reacción a una respuesta ausente observable. La segunda emisión de B es condicionalmente relevante con respecto a esta reacción de A. La pregunta de B hace relevante su emisión, es decir, posibilita interpretarla como una respuesta en la forma de una pregunta que solicita se precise la información.

De hecho, la denominación “par adyacente” no es totalmente correcta. Las partes de un par a menudo no se encuentran adyacentes. En el siguiente ejemplo, la pregunta de apertura y la respuesta a esta pregunta están separadas por otro par (pregunta y respuesta):

- (9) A: ¿Me puede decir cómo llegar al centro comercial?  
B: ¿Ve ese gran anuncio luminoso?  
A: Sí.  
B: Tiene que doblar a la izquierda cuando llegue a él.

El par adyacente es un importante elemento básico de la conversación. Además del par adyacente, también encontra-

mos una secuencia tripartita. Este tipo de secuencia es típico de la interacción entre estudiantes y docentes, de acuerdo con un estudio realizado por Hugh Mehan (1979). Véanse los siguientes ejemplos:

- (10) (Extraído de una clase sobre las cafeterías donde se hablaba de la mejor manera de resolver el problema de los platos sucios)
- D: Ejem, ¿por qué creen ustedes que sería mejor que cada niño lleve los suyos?  
J: Porque es, este..., es un trabajo para ellos.  
D: Sí, sería un trabajo.
- (11) D: Ahora, ¿quién sabe qué dice aquí (levanta una nueva tarjeta)? Es la palabra larga. ¿Quién sabe qué es lo que dice?  
A: Cafetería.  
D: Cafetería, Adriana, muy bien.
- (12) D: Bueno, ¿puedes pasar y señalar la ciudad de San Diego en el mapa?  
P: (se acerca a la pizarra y señala)  
D: Exactamente, muy bien.

Dentro de la interacción en la clase, el docente a menudo hace preguntas y comentarios sobre la respuesta dada por el estudiante. Mehan llama a esto la secuencia de iniciativa/reacción/evaluación. Esta secuencia tripartita se da no solamente cuando los docentes tratan de inducir una respuesta, como en (10), sino también cuando hacen preguntas sobre conocimientos (11) o dan instrucciones (12). Según Mehan, esta secuencia consiste en dos pares adyacentes. El primer par es "iniciativa/reacción". Cuando este par está completo, sirve como la primera parte de un segundo par en el cual se evalúa la relación entre las partes del primero.

La secuencia tripartita también se da con frecuencia en otras formas de conversación. La respuesta a una pregunta a menudo es seguida de un comentario como en el siguiente ejemplo:

- (13) A: ¿Me puede decir cómo llegar al centro comercial?

B: Doble a la derecha en el tercer semáforo.  
A: Excelente, muchas gracias.

Las primeras investigaciones sobre la secuencia sistemática de los turnos se concentraron en los principios y los finales de las conversaciones. El estudio de Schegloff y Sacks (1973) constituye un ejemplo representativo, en donde se hace un inventario de las técnicas utilizadas por los participantes para llegar a un punto en el cual pueda cerrarse la conversación. En toda conversación existe un punto en el cual el final de un turno ya no lleva al siguiente turno, y donde el silencio posterior no puede interpretarse como el silencio de uno de los participantes. Schegloff y Sacks analizaron una larga serie de conversaciones telefónicas y encontraron que muchas conversaciones terminaban con el siguiente par de cierre:

(14) A: ¿Quedamos así?  
B: Bueno.\*

Si B no quisiera terminar la conversación, tiene la posibilidad de continuar luego de la emisión hablada de A. Sin embargo, si B completa la segunda parte del par de cierre con una afirmación de la primera parte, la conversación está esencialmente terminada (excepto quizás por los mutuos saludos). Lo que resulta interesante es que un par como el mencionado puede también producirse en el medio de la conversación. A puede, luego de la reacción de B, continuar con un nuevo tema. Aparentemente, las frases como "Bueno" sólo sirven como cierre de la conversación si ya no queda nada más de qué hablar.

¿Cómo saben los participantes de la conversación que ya no hay nada más que decir? Cuando revisaban el material, Schegloff y Sacks encontraron que los tópicos se concluían habitualmente con palabras como "bien" o "bueno" pronunciadas con una entonación declinante, luego de la cual el hablante comenzaba un nuevo tópico. Su análisis demostró que estos tipos de cierre de tópico también se usan para sugerir el final de la conversación. A continuación presentamos un ejemplo

\* En el original (en inglés) los términos exactos son: "A: *Okay?* / B: *Alright*". [T.]

extraído del material de Schegloff y Sacks en el cual la palabra “bueno” aparece tres veces. El primer “bueno” es el cierre de un tópico y por lo tanto un posible anuncio del cierre de la conversación. El segundo “bueno” sirve como un anuncio o declaración de la intención de dar por terminada la conversación. El tercer “bueno” constituye un signo de consentimiento.

- (15) A: ... y, eh, eh, vamos a ver si no podemos, eh, arreglar nuestros planes un poco mejor.  
B: Bueno// me parece bien  
A: ¿QUEDAMOS ASI?  
B: PERFECTO.  
A: Bueno amigo,  
B: Bueno  
A: Adiós// adiós  
B: Buenas noches.

Evidentemente, en un solo “bueno” pueden combinarse múltiples funciones. En el siguiente extracto puede verse que “bueno” sirve simultáneamente como cierre del tópico y como una declaración de la intención de cerrar la conversación.

- (16) (A llamó para invitar a B, pero B le ha dicho que va a salir a cenar).  
A: Sí. Bueno, vístete y vete a aprovechar esa comida gratis y lo haremos en otro momento, Julia.  
B: Bueno, Jorge.  
A: Hasta luego.  
B: Hasta luego.

El estudio de Schegloff y Sacks demuestra que el análisis de una cantidad de turnos que contienen “bueno” no alcanza para determinar por qué un doble “bueno” puede estar seguido por un cierre en la forma de un saludo y la devolución del saludo. Para analizar un turno o un par de turnos es necesario tener en cuenta el contexto dentro del cual tienen lugar.

### **Preguntas y ejercicios**

1. Haga una grabación de una conversación cotidiana entre tres personas, por ejemplo, una conversación en la sala o

una visita de amigos. Trate de transcribir dos minutos de esta conversación utilizando la notación dramática.

2. En este capítulo se mencionaron dos fenómenos que se ignoran en los sistemas de transcripción pero que son importantes para el curso de una conversación. Nombre otros dos fenómenos.
3. Demuestre que además del modelo de asignación de turnos existe una regla independiente necesaria para cerrar una conversación.
4. Brinde un ejemplo de un extracto de conversación en el cual el silencio por parte de un participante deba interpretarse como un turno, teniendo en cuenta la quinta estrategia para la ejecución de AAI (véase el apartado 2.3.).
5. Indique por qué la “conducta centrada en el canal” no puede considerarse un turno preparatorio.
6. ¿De qué metáfora del discurso se deriva el término “conducta centrada en el canal”?
7. Dé ejemplos de otros tipos de “pares adyacentes” además de “pregunta/respuesta”.
8. Explique por qué las conversaciones telefónicas son frecuentemente el centro del análisis de la interacción verbal.

### **Información bibliográfica**

**10.1.** Para mayor información sobre el sistema HIAT, véanse Konrad Ehlich y Jochem Rehbein (1976) y Ehlich y Rehbein (1981), donde se sugiere un sistema más detallado denominado HIAT II. En Konrad Ehlich y Bernd Switalla (1976) se encontrará un panorama de los diversos sistemas de transcripción. Véanse Gail Jefferson (1978) y Hanneke Houtkoop-Steenstra (1987) para ver ejemplos de notación dramática.

**10.2.** El modelo de asignación de turnos apareció en un artículo titulado “A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation”; véase Harvey Sacks, Emanuel Schegloff y Gail

Jefferson (1974). Véase Margaret McLaughlin (1984) para encontrar una crítica a este modelo; el ejemplo (6) se tomó de esta publicación. El ejemplo (5) fue extraído de Dick Springorum (1981). En lugar de "turnos", a menudo se utiliza el término "la palabra". Este es un término que se usa en las reuniones o en el ámbito parlamentario, como en la frase: "Le cedo la palabra". Todavía no existe una definición clara. Véase, por ejemplo, la obra de Carole Edelsky (1981) donde el término "la palabra" se define como "el 'qué está pasando' reconocido dentro de un tiempo y espacio psicológicos". Acerca de la distinción entre turno y posición, véase Stephen Levinson (1983).

**10.3.** Para analizar la noción de "par adyacente", véase Schegloff (1972) y (1977). Para profundizar en el tema de secuencias tripartitas: Hugh Mehan (1979), Willis Edmonson (1981) y Houtkoop-Steenstra (1987). Los análisis de los extremos de las conversaciones telefónicas se encuentran en "Opening up Closing" de Schegloff y Sacks (1973). Véase Herbert Clark y John French (1981) para una investigación psicolingüística sobre el intercambio de saludos al cierre de las conversaciones telefónicas.

El Análisis Conversacional tiene raíces muy específicas en la Etnometodología. Puede encontrarse una buena introducción a esta escuela científica dentro del campo de la Sociología en John Heritage (1984). Otra útil introducción al Análisis Conversacional es la obra de Robert Nofsinger (1991).

# 11

## Narración

### 11.1. Desarrollo histórico

En 1928 apareció un análisis sobre los cuentos maravillosos del estudioso ruso Vladimir Propp. Esta obra, que sólo captó la atención luego de aparecer su segunda traducción al inglés en 1968, se transformó en un importante punto de partida para la investigación de las estructuras narrativas. Propp demostró con su análisis que a pesar de que los cuentos maravillosos tienen variados motivos y temas, existe una consistencia de estructura que subyace en esta variedad. Los ejemplos de Propp incluían los siguientes, extraídos de un grupo de cien cuentos maravillosos que estudió:

- (1) Variedad de temas
  1. Un zar le da un águila al héroe.
  2. Un hombre anciano le da un caballo a Suchenko.
  3. Un hechicero le da un botecito a Iván.
  4. Una princesa le da un anillo a Iván.

A primera vista parecería haber una gran variación, y sin embargo todas las historias son sobre algo que se le da al héroe o al protagonista de la historia. Sólo los nombres y los atributos difieren. Propp estableció que hay siempre siete personajes que pueden aparecer en 31 funciones o dominios de actividad. Los siete personajes son los siguientes:

- (2) Los personajes en los cuentos maravillosos
  1. Villano

2. Donante
3. Ayudante (agente mágico)
4. Princesa o persona a la que se busca
5. Destinador
6. Héroe
7. Falso héroe

Propp define una función como “un acto/hecho realizado por el personaje, determinado desde el punto de vista del significado de ese acto para el desarrollo de los acontecimientos”. Una función es en realidad el acto más la ubicación de ese acto en el cuento maravilloso. Cuando, por ejemplo, Iván se casa con la hija del zar al final del cuento, el acto de “casamiento” es igual al casamiento entre el padre de la princesa y una viuda ubicado en la mitad de otro cuento. Estos dos actos, sin embargo, tienen significados distintos ya que están situados en diferentes posiciones en el desarrollo de los acontecimientos. La función sólo puede determinarse observando la ubicación del acto con relación a la totalidad del cuento maravilloso.

No es necesario mencionar las 31 funciones en este punto. En el siguiente panorama se ofrecen algunas las funciones relevantes:

(3) Funciones dentro de los cuentos maravillosos, según Propp

1. *Alejamiento*. Uno de los miembros de una familia se ausenta del hogar.
2. *Prohibición*. Se impone una prohibición al héroe.
3. *Transgresión*. Se viola la prohibición.
4. *Interrogatorio*. El villano hace un intento de reconocimiento.
5. *Información*. El villano recibe información sobre su víctima.
6. *Engaño*. El villano intenta engañar a su víctima a fin de apoderarse de esta o de sus pertenencias.
7. *Complicidad*. La víctima sucumbe al engaño y así ayuda inadvertidamente a su enemigo.
8. *Fechoría*. El villano daña o lastima a un miembro de una familia.
- 8a. *Carencia*. A un miembro de la familia le falta algo, o desea poseer algo.

9. *Mediación, el incidente conectivo.* Se conoce la desgracia o carencia; el héroe se enfrenta con una solicitud o una orden; se le permite ir o se lo despacha.
10. *Principio de la acción contraria.* El buscador acuerda o decide proceder a una neutralización.
11. *Partida.* El héroe parte del hogar.
12. *Primera función del donante.* El héroe es examinado, interrogado, atacado, etc., lo que lo prepara para que reciba al agente mágico o a la ayuda.
13. *Reacción del héroe.* El héroe reacciona a las acciones del futuro donante.
14. *Recepción del objeto mágico.* El héroe adquiere el uso de un agente mágico.
15. *Desplazamiento.* El héroe es transferido, llevado o guiado a las cercanías del objeto de su búsqueda.
- ...
- ...
30. *Castigo.* El villano es castigado.
31. *Matrimonio.* El héroe se casa y asciende al trono.

Las funciones pueden agruparse de la siguiente manera. En primer lugar están las “preliminares” (1 a 7), después de las cuales aparece una “complejización” (8 a 11), luego un “desarrollo” (de 12 en adelante) en las que actúan un donante y una ayuda. Finalmente existe un “desenlace” que puede terminar en una boda.

El análisis de Propp es pasible de crítica con respecto a ciertos puntos. Muchos cuentos maravillosos no tienen una estructura que consista en 31 funciones en un orden fijo. Se ha propuesto que en realidad Propp buscaba el modelo de un cuento maravilloso. Este cuento maravilloso modelo tiene por tema la liberación por parte de un héroe de una princesa que está cautiva de un dragón. Debido a que en su análisis Propp trabajaba con miras a este protocuento, debemos interpretar muchos fenómenos de manera poco habitual, o ignorarlos por completo. A pesar de esta crítica, la obra de Propp fue iniciadora de un análisis más formalizado del cuento, que tiene en cuenta las estructuras que integran la base de la variedad de temas y motivos.

## 11.2. El enfoque sociolingüístico

William Labov y Joshua Waletzky (1967) escogieron un enfoque completamente diferente al preguntarse “¿Cómo se cuentan historias las personas unas a otras en la vida cotidiana?”. El propósito de esta investigación consistía en descubrir si existían correlaciones entre las características sociales de los narradores y la estructura de sus historias. Con este propósito, Labov y Waletzky recogieron historias de personas que pertenecían a clases sociales diferentes. El tema de las diferencias estructurales no se resolvió. La investigación logró, sin embargo, reunir información sobre la estructura de las narraciones cotidianas.

Labov y Waletzky tomaron historias de 600 sujetos preguntándoles si alguna vez habían estado en peligro mortal. A continuación aparecen dos ejemplos tomados del material que reunieron:

- (4) A: ¿Ha estado alguna vez en peligro de muerte?  
B: 1. sí estaba en los Niños Exploradores en esa época  
2. y estábamos haciendo una carrera de velocidad  
3. de 50 metros  
4. pero estábamos en el muelle, señalizado  
5. así que estábamos haciendo la carrera de 50 metros.  
6. éramos unos 8 o 9, sabe, bajando, volviendo  
7. y, bajando por tercera vez, me acalabré  
8. y empecé a gritar: “¡Auxilio!”  
9. pero los muchachos no me creían, sabe,  
10. pensaban que yo solamente estaba tratando de alcanzarlos, porque me estaba quedando rezagado y me hundía  
11. así que todos siguieron  
12. y me dejaron  
13. y entonces yo empecé a irme para abajo  
14. el coordinador estaba por ahí  
15. me estaba mirando  
16. pero tampoco me prestó atención  
17. y sin ninguna razón en particular, había otro muchacho, que acababa de llegar en ese mismo momento...

18. directamente saltó

19. y me agarró.

- (5) A: ¿Ha estado alguna vez en peligro de muerte?  
B: Sí  
A: ¿Qué sucedió?  
B: Preferiría no hablar sobre ello  
A: ¿Podría contarme lo más que pueda?  
B: 1. Bueno este hombre había estado bebiendo demasiado  
2. y me atacó  
3. y mi amigo intervino  
4. y le puso fin a la cuestión.

En el análisis se hizo una distinción entre la historia, el orden real de los sucesos, y el argumento, el orden de los sucesos tal como se relatan en la historia. La segunda historia también podría contarse de la siguiente manera:

- (5a) 3. Mi amigo vino  
4. justo a tiempo para impedir que  
1. un hombre que había bebido demasiado  
2. me atacara

Esta versión no es una historia sino un informe de los sucesos que tuvieron lugar en el orden real. Al comparar las diferencias entre el orden real y el narrativo, Labov y Waletzky llegaron a una estructura general de la historia o cuento con cinco componentes:

- (6) Estructura de la historia de Labov y Waletzky  
a. Orientación  
b. Nudo o complejización  
c. Evaluación  
d. Solución  
e. Coda

En la *orientación* se da información sobre los personajes, el lugar, el tiempo y la situación. Véase el ejemplo (4), línea [1] a [7]. Esta orientación no es obligatoria como puede verse en el ejemplo (5). Labov y Waletzky señalan que este componente a

menudo se elimina en las historias relatadas por niños y adultos con competencias verbales limitadas.

El *nudo* o *complejización* es el componente principal de la historia. En (4) lo constituyen [7] a [13]. Este componente habitualmente termina con un resultado como [3] en (5); termina con la acción del conflicto de [1,2] en este ejemplo. Labov y Waletzky admiten que a menudo resulta difícil abstraer el resultado de una historia. También es necesario observar el significado de las oraciones.

A fin de que una historia esté completa, debe contener una *evaluación*. La historia (4) no estaría completa si terminara en [13]. Es en [14,15,16] que el narrador aclara cuál es el significado de la historia. También en este punto puede brindar una solución a la tensión que se creó en el componente de conflicto. La evaluación puede coincidir con la solución al conflicto. Si un narrador resuelve el componente de conflicto con una oración del tipo de “Bueno, casi me matan”, esto puede considerarse como una evaluación.

La única cosa que puede decirse sobre la *solución* es que puede seguir a la evaluación, como en el caso de [17,18,19] en (4), o coincidir con esta. Si una historia termina con “Casi me matan”, también se está dando la “solución”, es decir, que el narrador en primera persona no está muerto. En algunas de las historias que reunieron Labov y Waletzky encontraron también una cantidad de oraciones de cierre, la *coda*, con las cuales el narrador parecía volver al momento en que comenzó la historia; por ejemplo: “Bueno, así es como sucedió”.

Utilizando este modelo analítico, Labov y Waletzky trataban de descubrir si existía una correlación entre las características sociales del narrador y la estructura de sus historias, pero no pudieron encontrar ninguna. Por lo demás, la estructura de la historia determinada por Labov y Waletzky brinda un buen marco general para el análisis de cuentos, pero para un análisis más detallado son necesarias distinciones más precisas. Desde la perspectiva psicolingüística se ha realizado un intento de llegar a esas distinciones.

### 11.3. El enfoque psicolingüístico

En el enfoque psicolingüístico se han sugerido, para describir la estructura de un cuento, reglas de tipo similar a las

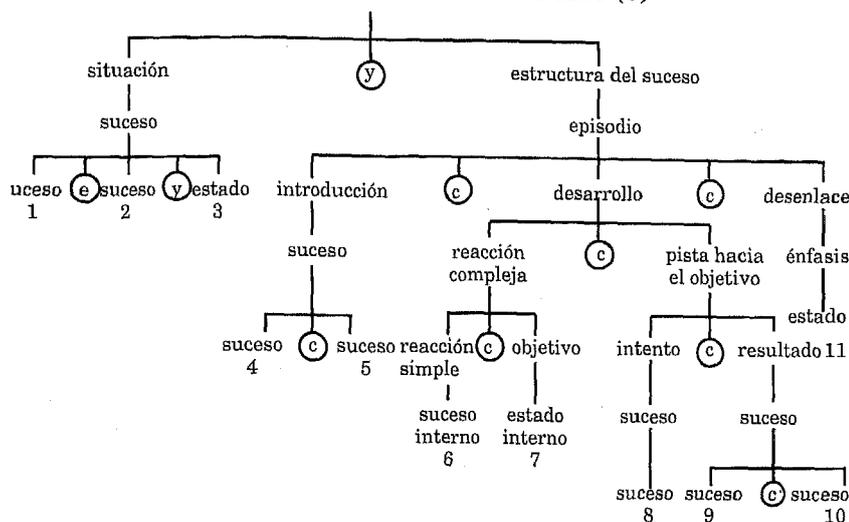
normas de la estructura de la frase que se utilizan en la Gramática Generativa. La estructura que forma la base de una historia o cuento puede describirse en una gramática de la historia.

- (7) Reglas gramaticales del cuento  
cuento → situación, episodio  
episodio → introducción, desarrollo, desenlace  
desarrollo → reacción compleja, pista hacia el objetivo

Un cuento consiste en una “situación” más un “episodio”. La “situación” y el “episodio” son en algunos aspectos similares a la “orientación” y la “complejización” del análisis de Labov y Waletzky. El “episodio” se divide en la “introducción”, el “desarrollo” y el “desenlace”. El “desarrollo” está compuesto de una “reacción compleja” y la “pista hacia los objetivos”. Un buen ejemplo de la gramática del cuento aparece en un estudio de John Mandler y Nancy Johnson (1977) en el cual analizaron la siguiente historia:

- (8) Historia de un Perro
1. Sucedió que un perro había conseguido un trozo de carne
  2. y lo estaba llevando en la boca hacia su casa.
  3. En el camino hacia su casa tenía que cruzar una planchada que unía las orillas de un arroyo.
  4. Cuando estaba cruzando miró hacia abajo
  5. y vio su propio reflejo en el agua.
  6. Pensando que era otro perro con otro trozo de carne,
  7. decidió que quería conseguirlo también.
  8. Así que dio un salto hacia la sombra, atacándola,
  9. pero, cuando abrió su hocico, soltó el trozo de carne,
  10. que cayó al agua,
  11. y nunca más lo volvió a ver.

(9) Estructura de la Historia de un Perro (8)



La “reacción compleja” puede dividirse en una “reacción simple” y un “objetivo”. La “pista hacia el objetivo” está compuesta por un “intento” y un “resultado”. Las “y”, “c” y “a” se refieren al tipo de relación que se establece entre los sucesos: temporal si los sucesos son secuenciales —la relación “y” (y) y “entonces” (e)— y causal si existe una conexión causal entre los sucesos; la relación de causa (c). Los términos finales son siempre un “estado” o un “suceso”. Los números se refieren a los elementos de la historia misma.

Mandler y Johnson aportan argumentos para explicar por qué algunas partes de una historia se retienen en la memoria mejor que otras. Hicieron que los sujetos reseñaran la historia del perro. Esto demostró que la situación y el resultado, los elementos [1, 2, 3, y 9, 10] del ejemplo (8) eran fáciles de retener. Con otras historias, quedó claro que los mejores resultados de memoria se lograban cuando se destacaban los siguientes seis componentes: situación, introducción, reacción, intento, resultado y desenlace. Mandler y Johnson llegaron a la conclusión, basándose en estos resultados, de que los lectores dan por sentada la existencia de una estructura compuesta por esos seis elementos.

A partir del enfoque psicolingüístico de la narrativa, se ha trabajado también sobre la cuestión de qué constituye una his-

toría o cuento. Para algunos investigadores, por ejemplo Robert Wilensky (1983), reside en la existencia de uno o más “meollos de la narración”. Estos son los aspectos de una historia que atraen el interés del lector. Wilensky propone los siguientes ejemplos:

- (10) Juan tenía hambre. Fue a un restaurante y pidió una hamburguesa. Cuando le trajeron la cuenta, pagó y se fue.
- (11) Juan amaba a María y le pidió que se casara con él. Ella aceptó y se casaron. Un día, Juan conoció a otra mujer y se enamoró de ella. Juan no quería herir los sentimientos de María porque todavía la quería mucho y se llevaban muy bien. Pero al día siguiente no podía pensar en nada más que en su nuevo amor.

El texto (10) no es una historia porque carece de un “meollo”, de algún elemento que atraiga interés. El texto (11), por otro lado, contiene tal elemento, y es por esta razón que puede llamárselo una historia. (10) podría, por supuesto, convertirse en una historia agregándole un “meollo”. Mandler y Johnson presumieron que el elemento “objetivo” era una parte esencial de un cuento. En la historia (8) el elemento “objetivo” es “decidió que quería conseguirlo también”. El criterio del objetivo, sin embargo, puede presentar ciertas dificultades. Las dos historias sobre el hombre en el autobús que se vieron en el apartado 9.1. no calificarían como historias; no tienen un objetivo.

En la bibliografía sobre la narrativa, el cuento se define de muchas maneras distintas. Uno de los criterios más importantes indica que un cuento debe tener personajes o al menos un personaje principal o protagonista. Esto significaría, sin embargo, que el texto siguiente no calificaría como un cuento o historia.

- (12) Había oscuridad y había silencio. Luego, un día, el sol se elevó y los pájaros comenzaron a cantar y la oscuridad y el silencio desaparecieron.

La investigación llevada adelante por Nancy Stein y Margaret PolICASTRO (1984) demostró que es imposible confeccionar

un listado de características constantes de una narración. Ha quedado claro, sin embargo, que los sujetos tienden a considerar un discurso como un cuento si contiene un protagonista o cuando los sucesos se presentan en una relación causal. El ejemplo (12) calificaría como historia ya que cumple con el segundo criterio: la salida del sol hace que la oscuridad desaparezca y el canto de los pájaros termina con el silencio.

### Preguntas y ejercicios

1. Señale las primeras siete funciones de Propp en el cuento maravilloso *Caperucita Roja*. ¿Qué nos indica acerca del modelo de Propp el hecho de que las funciones enumeradas en (3) no aparezcan en el orden “correcto” en este cuento maravilloso en particular?
2. A continuación aparece un extracto de un cuento maravilloso ruso, seguido por un análisis “proppiano” en forma simplificada:

Tres hermanos salen a caminar por los jardines y encuentran una enorme piedra. El más fuerte, Iván la Vaca, consigue levantar la piedra. Descubren un sótano donde hay caballos y armaduras. Los hermanos van a buscar a su padre y le cuentan que van a hacer un viaje con los caballos. Se encuentran con Baba Yaga y le dicen que se han enterado de que un dragón que ha estado asolando esas tierras.

#### Análisis

- 11 Partida: los tres hermanos caminan por los jardines
- 12 La primera función del donante: el héroe es puesto a prueba: los hermanos encuentran una piedra y uno de ellos trata de levantarla.
- 13 La reacción del héroe: Iván logra levantar la piedra.
- 14 Provisión o recepción de un agente mágico: Iván encuentra los caballos y las armaduras.
- 8 Villanía: el dragón asola esas tierras.

¿Está usted de acuerdo con este análisis? De no ser así, ¿qué cambiaría?

3. ¿El modelo de análisis desarrollado por Propp se refiere a la macroestructura o a la superestructura (6.2.)?
4. Aplique la estructura del cuento de Labov y Waletzky a *Caperucita Roja* e indique qué partes resultan problemáticas.
5. ¿Dónde se ubican la evaluación y la solución en el ejemplo de historia que aparece en (5)?
6. Analice la Historia de un Perro en el apartado 11.3. utilizando los componentes de la historia de Labov y Waletzky.
7. Realice una crítica del término “gramática del cuento” con referencia a los comentarios que aparecen en el apartado 9.3.
8. Intente escribir una historia que no incluya un protagonista ni relaciones causales.

### Información bibliográfica

**11.1.** La obra de Vladimir Propp ha sido traducida al inglés con el título *Morphology of the Folktale* (1968). Este título es demasiado amplio. Propp analizó los cuentos maravillosos rusos, no los cuentos populares en general. En la traducción, la palabra rusa para “adversario” se tradujo como “villano”, pero a la luz de los ejemplos que brinda Propp, debería utilizarse un término más general.

Puede encontrarse una crítica de Propp, entre otros, en Claude Bremond y Jean Verrier (1984). Propp escribió acerca del protocuento maravilloso en *The Historic Roots of the Magical Fairy Tale* (1946). Una parte de esta monografía se tradujo al inglés (Propp, 1984). En estas últimas publicaciones, ya no se mencionan las tan criticadas “31 funciones establecidas”.

Propp influyó sobre muchos investigadores de la narratología. Véase, por ejemplo, a Alan Dundes (1975) —quien escribió la introducción a Propp (1984)— donde se investiga la estructura de los cuentos de la India. Véase también Umberto Eco (1966), quien analizó las historias de James Bond y llegó a una cantidad de características básicas y a un cuento estándar que consiste en nueve pasos. Los teóricos de la literatura francesa Algirdas Greimas, Claude Bremond y

Tzvetan Todorov también se inspiraron en los métodos de Propp. Para profundizar el estudio, véanse Terence Hawkes (1977), donde se describe la manera como Greimas redujo las 31 funciones de Propp a cuatro funciones elementales, y Elisabeth Gülich y Wolfgang Raible (1977), donde se aplican los métodos de Bremond y Todorov a un cuento corto.

**11.2.** La investigación realizada por William Labov y Joshua Waletzky apareció en 1967. Para profundizar el estudio desde el punto de vista sociológico véanse Uta Quasthoff (1980) y la antología de Konrad Ehlich (1980).

**11.3.** El artículo de John Mandler y Nancy Johnson apareció en 1977. La teoría de Robert Wilensky apareció en un debate crítico sobre la gramática del cuento. Se incluyeron diecisiete comentarios en la edición donde apareció el artículo (1983). La crítica alegaba que la noción de “meollo” era demasiado vaga. El último ejemplo de este apartado surge de Ellen Prince (1981). Véase también Nancy Stein y Margaret Policastro (1984).

## 12

# Argumentación

### 12.1. El marco sociopsicológico

En el discurso narrativo, tema del capítulo anterior, la función expresiva es de importancia fundamental. Los hablantes o autores desean expresar lo que está sucediendo en su mente. Utilizando la terminología del modelo de 'órganon' (véase el apartado 2.1.), este es el aspecto de "síntoma" del lenguaje. En este capítulo sobre el discurso argumentativo, la función "apelativa" del lenguaje es central. Los oyentes o lectores deben ser convencidos de algo. En el modelo de 'órganon' esto constituye el aspecto de "señal".

Los ejemplos más claros del discurso argumentativo son el debate, la publicidad y el panfleto informativo. El propósito de este discurso es cambiar las actitudes. Una definición popular describe la "actitud" como las evaluaciones generales que hace la gente con respecto a sí misma, a otra gente, a objetos y temas. Estas evaluaciones generales se consideran un determinante clave de la conducta. Al cambiar las actitudes, los comunicadores esperan cambiar la conducta de los receptores. En la publicidad, por ejemplo, el objetivo es crear una evaluación más positiva del producto. Este cambio de evaluación debería tener como resultado un cambio en la conducta: la compra del producto.

Los estudios sobre las actitudes y los cambios de actitud forman parte de un cuerpo de investigación que se realiza en el campo de la Psicología Social. El siguiente ejemplo puede aclarar qué factores son importantes en esta área de investigación,

y cuál es la posición de los Estudios del Discurso dentro de ella. Supongamos lo siguiente: los opositores al aborto deben ser convencidos de que hay que legalizar el aborto para ciertos casos. En este caso, como en cualquier otro proceso de persuasión, hay cuatro factores principales que resultan cruciales.

El primero es la *fuerza*. Las demandas hechas a la fuente tienen que ver con la credibilidad y los sentimientos que evoca (simpatía/antipatía, amor/odio). Un capellán de hospital que goce de buena reputación convencerá más eficazmente a la gente que una joven mujer que acaba de salir de una clínica de abortos (credibilidad). Sin embargo, si el capellán no está bien posicionado en la escala de amor/odio, esto tendrá un efecto negativo en sus habilidades de persuasión. La actitud del oyente con respecto a la fuente de la comunicación tiene una influencia cierta sobre la probabilidad de un cambio en la actitud con respecto a un tema específico. La actitud hacia la fuente se denomina "*etos*" (genio).

El segundo factor crucial es el *mensaje*. ¿Qué argumentos deberemos elegir? ¿Hay que refutar los argumentos en contrario o ignorarlos? ¿En qué orden debemos presentar los argumentos? ¿Los más fuertes al principio, o en la mitad, o al final? ¿Qué estilo resultará más eficaz?

El tercer factor es el *canal*. ¿Los opositores al aborto podrán ser convencidos más fácilmente si leen el mensaje persuasivo a su propio ritmo, o si ven un mensaje televisivo con más indicios no verbales?

El cuarto factor es el *receptor*. ¿Qué bagaje de conocimientos tiene el receptor, y cuál es su actitud inicial? ¿Qué tan involucrado está el lector u oyente con el tema? ¿El receptor es masculino o femenino, joven o viejo, con o sin educación? El mismo mensaje puede tener un efecto completamente diferente sobre una joven mujer instruida y sobre un hombre mayor con menos educación.

En el área de los Estudios del Discurso, el centro de la atención lo constituye el segundo factor principal, el mensaje, o más exactamente, la función persuasiva de la forma del mensaje. El modelo de investigación más ampliamente utilizado para la persuasión comunicativa es el Modelo de Probabilidad de Elaboración desarrollado por Richard Petty y John Cacioppo (1986). Este modelo aporta una teoría general sobre el cambio

de actitud que contiene la siguiente idea básica: la variación en el poder de persuasión está influida por la probabilidad de que los receptores se involucren en la elaboración de la información presentada. "Elaboración" en este caso significa la reflexión dedicada a un tema.

El punto de partida del modelo es la idea de que la gente está motivada a tener las actitudes correctas. Sin embargo, la cantidad de esfuerzo que está dispuesta a insumir en la evaluación de los argumentos del mensaje varía debido a factores del individuo y de la situación, en particular la motivación y la habilidad. Si la motivación y la habilidad son altas, la gente dedicará una buena parte de su tiempo y energía a escudriñar los argumentos. En esta situación, sólo pueden ser persuadidos por la fuerza y la calidad de estos argumentos. Si se da un cambio de actitud, se dice que se ha logrado a través de la "ruta central".

Cuando la motivación o la habilidad son bajas, las personas no dedicarán mucha energía a examinar los argumentos. Pueden de todos modos ser persuadidas. Los estímulos en el contexto persuasivo pueden afectar las actitudes sin necesitar el procesamiento de los argumentos del mensaje. Lo logran al desatar estados afectivos relativamente primitivos que comienzan a asociarse con el objeto de la actitud. Estos estímulos, por ejemplo un estilo agradable, se denominan indicios periféricos. Si se produce el cambio de actitud, se dice que se ha logrado por la "ruta periférica". Cuando la motivación o la habilidad de analizar los argumentos disminuye, aumentan las posibilidades de que los "indicios periféricos" influyan sobre la actitud.

Las rutas que se describen son prototípicas. En realidad, no se dan en su forma más pura. Los elementos periféricos desempeñan un papel en la ruta central, y en la ruta periférica también hay una cierta medida de elaboración. Las rutas son, sin embargo, complementarias. A medida que disminuye la probabilidad de elaboración, los elementos periféricos tendrán una influencia más profunda sobre el cambio de actitud. Además, el mismo mensaje persuasivo puede tener efectos diferentes sobre gente diferente. Pensemos por ejemplo en un mensaje persuasivo que urge a las personas a usar el transporte público, con un mensaje que contiene argumentos sólidos, pero está mal escrito. La gente que no está motivada o no es capaz de

examinar los argumentos será influida negativamente por la torpeza de la presentación, mientras que aquellos que están motivados y tienen la habilidad de analizar los argumentos serán influidos positivamente por su fuerza.

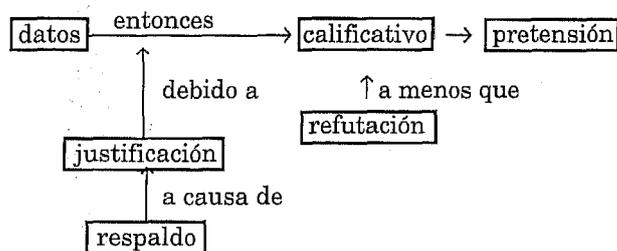
Los cambios de actitud que se logran a través de la ruta central son más profundos que los que se logran por la ruta periférica. También son más resistentes a nuevas influencias. El nivel de elaboración depende de la "habilidad" y de la "motivación" del receptor. Si los receptores no comprenden el mensaje (habilidad) o no están interesados en el tema (motivación), la probabilidad de que se produzca su elaboración es bastante baja. En lugar de pensar en el contenido del mensaje (la ruta central), es más probable que los receptores se vean influidos por elementos de la ruta periférica, por ejemplo, la autoridad del autor o el canal.

Tanto la ruta central como la periférica son analizadas por los Estudios del Discurso. El énfasis de los estudios sobre la ruta central (véase el apartado 12.2.) está puesto en el análisis de los argumentos. En los estudios sobre la ruta periférica (véase el apartado 12.3.), el énfasis se concentra en el estilo del mensaje.

## 12.2. Análisis de la argumentación

Un estímulo significativo para la investigación contemporánea sobre la argumentación fue la publicación del filósofo inglés Stephen Toulmin (1958) de un modelo que podía utilizarse para el análisis de la argumentación en la lengua cotidiana. En el enfoque de Toulmin, el tema principal no es la forma lógica de un argumento sino la cuestión de cómo está estructurado. A continuación aparece la representación del modelo.

### (1) El modelo de Toulmin



En este modelo, los argumentos se consideran la motivación de una aserción (la pretensión) a través de otra aserción (los datos). La relación argumentativa entre estas dos afirmaciones se denomina la justificación. Véase el siguiente ejemplo:

- (2) El letrado en la puerta de Pedro dice “presente”. Eso significa que está en la universidad.

La pretensión de que Pedro está en la universidad está motivada por el hecho de que su letrado está en la posición “presente”. En la argumentación explícita, deben manifestarse los datos y la pretensión. La justificación y el respaldo posible pueden permanecer implícitos. En el ejemplo anterior, pueden formularse de la siguiente manera:

- (3) En general, cualquiera que esté presente se asegura de que su letrado esté en la posición de “presente” (justificación).
- (4) Pedro me dijo que eso es siempre lo primero que hace cuando llega (respaldo).

Si la justificación no aporta un vínculo claro y definido entre los datos y la pretensión, puede hacerse entonces una refutación. Así, una refutación puede expresarse como un calificativo que aporta una medida de la certeza:

- (5) Pedro está presente, a menos que haya olvidado cambiar su letrado a “ausente” anoche (refutación).
- (6) Entonces, probablemente Pedro esté aquí (calificativo).

Toulmin no pretendía que su modelo funcionara como un modelo argumentativo general. Sin embargo, está incluido en muchos textos sobre argumentación porque es un buen punto de partida para el análisis del discurso argumentativo.

El modelo de Toulmin ha sido criticado desde varias perspectivas. Una importante objeción apuntaba a lo artificial de las distinciones entre algunos elementos del modelo, por ejemplo, entre los datos y la justificación. Un ataque a la justificación puede llevar a nueva información y a una nueva justificación en lugar de la anterior, que funciona entonces como

una nueva pretensión. Además, el modelo no distingue entre los diferentes tipos de información ni de justificaciones.

En el análisis argumentativo, a menudo se establece una distinción entre tres tipos de información: información de primer, segundo y tercer orden. Los datos de primer orden son las convicciones del receptor; los datos de segundo orden son las pretensiones de la fuente, y los de tercer orden son las opiniones de otros que cita la fuente. Los datos de primer orden ofrecen las mejores posibilidades para una argumentación convincente; después de todo el receptor está convencido de eso. Los datos de segundo orden son peligrosos cuando el "etos" de la fuente es bajo; en ese caso se debe recurrir a los de tercer orden.

El modelo de Toulmin puede ajustarse estableciendo una distinción entre los siguientes tipos de justificaciones: a. la justificación de motivación; b. la justificación de autoridad; c. la justificación sustantiva. Para comprender estos tipos diferentes de justificaciones, comparemos las afirmaciones luego de "ya que" en los siguientes ejemplos:

- (7) Toda mujer debería tener el derecho de decidir por sí misma si quiere un aborto. Por lo tanto esta ley de aborto, que está en conflicto con este derecho, no puede ser ratificada, ya que ninguna ley debe infringir los derechos del individuo.
- (8) El Departamento de Defensa anunció que las hostilidades cesarán pronto. La paz está cerca. Podemos sacar esta conclusión con confianza, ya que el Departamento de Defensa es una fuente confiable.

Las justificaciones de motivación tales como la del ejemplo (7) vinculan la pretensión con los datos expresando el beneficio de la pretensión para el receptor. Las justificaciones de autoridad tales como el ejemplo (8) utilizan la credibilidad de una autoridad para aportar consistencia a la pretensión. Existen varias subclases de justificaciones sustantivas, todas basadas en relaciones sistemáticas entre conceptos del mundo externo, por ejemplo: "Está permitido fumar aquí, porque hay un cenicero en la mesa." Un buen ejemplo de una justificación sustantiva es una generalización del tipo de (9):

- (9) La política de E.U.A. sobre Vietnam no ha contribuido a la paz mundial. Por eso es que E.U.A. debe permanecer neutral con respecto a conflictos internos de otros países. Lo que se demostró en el Sudeste asiático es aplicable a futuros conflictos.

Es probable que el tipo de justificación influya sobre la aceptabilidad del efecto de un argumento. Si por ejemplo un individuo opina que está bien tener leyes que infrinjan las libertades individuales, la argumentación del ejemplo (7) no será eficaz.

Utilizando la versión ajustada del modelo de Toulmin, es posible determinar si la argumentación es conceptualmente sólida. Una de las características de este tipo de argumentación es que los datos y la pretensión están vinculados por una justificación o posiblemente por un respaldo. La argumentación conceptualmente sólida hace más probable que los lectores u oyentes reflexionen sobre el tópico en cuestión. La probabilidad de elaboración, por lo tanto, será mayor.

Esto no significa que únicamente los argumentos que satisfacen el modelo de Toulmin sean convincentes. En la lengua cotidiana también pueden aplicarse otras reglas. Esto ha sido demostrado en el enfoque "pragmadialéctico" de Frans van Eemeren y Rob Grootendorst sobre la teoría de la argumentación (1984), en el cual el acento está puesto sobre las reglas que deben seguirse en las polémicas razonables. Van Eemeren y Grootendorst basaron su trabajo en nociones tomadas de los campos de la Pragmática y de la Teoría de los Actos de Habla (véase el apartado 3.1.), y concebía a la argumentación como parte de una conversación cuyo objetivo consiste en eliminar una diferencia de opinión (este es el motivo del agregado de la palabra "dialéctico"). Definieron la argumentación de la siguiente manera: "La argumentación es un acto de habla formado por una constelación de afirmaciones diseñadas para justificar o refutar una opinión expresada y calculadas en una conversación sujeta a reglas para convencer a un juez racional de un punto de vista específico con respecto a la aceptabilidad o inaceptabilidad de la opinión expresada". A continuación aparecen dos ejemplos del análisis "pragmadialéctico" de la argumentación en lengua cotidiana:

- (10) No, Juan no puede lavar los platos porque tiene que pasar la aspiradora.

Este argumento está incompleto. Si alguien fuera a responder con el argumento de que Juan puede primero lavar los platos y luego pasar la aspiradora, el hablante debería dar otro argumento a fin de respaldar su asección original, declarando por ejemplo que lo único que tiene que hacer Juan es una tarea doméstica. Un oyente podría, sin embargo, deducir este argumento no declarado a partir de (10). Esto nos deja los siguientes interrogantes: a. ¿Cómo sabe un oyente que se ha dejado fuera un argumento? b. ¿Cómo puede saber un oyente cuál es este argumento?

Estas cuestiones pueden responderse asumiendo que el hablante está actuando de acuerdo con el principio de cooperación y las máximas relacionadas (véase el apartado 2.2.). Una asección como el ejemplo (10) parecería estar en conflicto con el principio de cooperación. Después de todo, debido a que es incompleta, (10) no es válida como argumento. Utilizando el principio de cooperación, el oyente puede deducir que el hablante quiso hacer una afirmación válida. En opinión de van Eemeren y Grootendorst, esto es una implicatura conversacional (véase el apartado 2.2.). El oyente puede saber que se ha dejado fuera un argumento sobre la base del principio de cooperación. Utilizando las máximas relacionadas, puede buscarse el argumento faltante. Este argumento debe ser no sólo lo suficientemente informativo (máxima de cantidad), sino también ser una asección que, teniendo en mente la afirmación original, resulte defendible (máxima de calidad). Obviamente, el argumento adicional debe otorgar validez al argumento original; de otra manera el argumento original no sería una contribución relevante a la conversación (máxima de relevancia). A partir de estas máximas, los oyentes pueden ahora completar un argumento no expresado, como: "y sólo tiene que hacer una tarea doméstica".

El siguiente ejemplo es una falacia, desde la perspectiva del análisis lógico, al menos cuando se lo utiliza como un "argumento ad verecundiam" o falacia de autoridad.

- (11) A la larga no habrá suficiente comida para los pingüinos del Polo Sur, de acuerdo con un estudio realizado por Greenpeace.

En el enfoque clásico esto se considera una falacia. En definitiva, la verdad de esta afirmación no está vinculada con

el hecho de que su fuente sea una autoridad. Sin embargo, es una falacia que a menudo se acepta en la lengua cotidiana. En la visión “pragmadialéctica” de Van Eemeren y Grootendorst se fundamentan las condiciones bajo las cuales un argumento de autoridad es aceptable. Desde su enfoque, el argumento de autoridad puede utilizarse si ambos participantes de la conversación lo aceptan como un argumento pertinente. Si el destinatario rechaza este tipo de argumento, entonces se viola una de las diez reglas del debate formuladas por Van Eemeren y Grootendorst, es decir:

- (12) Debe considerarse que un punto de vista está defendido de manera concluyente si se emplean argumentos en los cuales se aplique correctamente un esquema de argumentación común aceptado.

Un ejemplo de este tipo de esquema de argumentación es el “argumento ad verecundiam”. Puede darse que un argumento de autoridad sea aceptado pero que el destinatario opine que la autoridad dada no está lo suficientemente calificada. En esta situación, se ha transgredido la regla de debate del punto (12): el esquema de argumentación no se ha aplicado “correctamente”. La apelación falaz a la autoridad es por lo tanto aceptable, y por lo tanto también convincente, cuando se cita a la autoridad correcta y ambos participantes de la conversación aceptan el argumento de autoridad. Sin embargo, si uno de los participantes declara, por ejemplo, que Greenpeace no es una autoridad con respecto al Polo Sur, entonces el defensor del punto de vista dado estará obligado a citar una autoridad diferente y más adecuada o a utilizar otro esquema de argumentación.

### **12.3. Estilo y persuasión**

En el Modelo de Probabilidad de Elaboración la ruta central tiene que ver con la calidad de los argumentos. En la ruta periférica, los receptores son persuadidos por otros aspectos, por ejemplo, el estilo del mensaje.

¿Existe un estilo específico para aquel discurso cuyo objeto es la persuasión? Uno de los primeros investigadores que intentaron responder a esta cuestión fue Rolf Sandell (1977). Sandell investigó diferentes tipos de textos: un tipo de texto

que es definitivamente persuasivo, la publicidad; y un texto que carece completamente de elementos persuasivos, las noticias breves internacionales. Se seleccionaron pasajes de los periódicos y se analizaron prestando especial atención, entre otras cosas, a la longitud de las palabras, la elipsis y la aliteración. Los anuncios contenían cantidades significativamente más altas de adjetivos y adverbios de intensidad (por ejemplo, construcciones superlativas o palabras como “jamás” y “siempre”). La longitud promedio de las palabras era también menor, y era más frecuente la elipsis. La conclusión a la que se llegó sobre la base de un análisis estadístico fue que la característica primordial de la publicidad es que contiene una gran cantidad de adjetivos. Sandell lo explicaba señalando que para la descripción de un producto son estos adjetivos los que tienen un valor de evaluación, y por lo tanto ejercen influencia sobre la actitud de los consumidores.

Sandell destaca que su investigación se basó en una pequeña selección al azar de anuncios publicitarios y noticias breves, y que no puede ignorarse el efecto persuasivo de otros factores. Entre otras cosas, menciona el factor “dominio”. La publicidad puede tratar tópicos completamente diferentes que los de los artículos periodísticos, y por lo tanto puede lograr ser persuasiva por esa única razón.

En la investigación del estilo persuasivo se han estudiado muchos elementos estilísticos diferentes. He aquí dos ejemplos representativos. A veces una pretensión resulta más convincente cuando se formula como una pregunta retórica. Si un abogado quiere que su cliente sea exonerado, resulta más probable que su resumen termine con (13b) que con (13a):

(13a) El acusado no tenía intenciones de lastimar a su vecino.  
Fue siempre un hombre muy pacífico.

(13b) El acusado no tenía intenciones de lastimar a su vecino.  
¿O no fue siempre un hombre muy pacífico?

La investigación sobre el uso de las preguntas retóricas, como la (13b), ha demostrado que este tipo de preguntas invita a dar la respuesta pretendida por quien la formula. Acerca de por qué sucede esto, las opiniones varían. Podría ser que las preguntas retóricas a menudo se usen cuando se presentan ar-

gumentos sólidos y por lo tanto se hayan asociado con los argumentos poderosos. A partir del uso de una pregunta retórica, los receptores infieren que los argumentos son conceptualmente sólidos. Si esto es cierto, las preguntas retóricas funcionan como indicios periféricos y aumentan el poder de persuasión del mensaje, sin importar cuál sea la fuerza del argumento.

Otra opinión sostiene que una pregunta retórica extrae un juicio evaluativo de los receptores. A fin de respaldar su criterio, los receptores prestarán más atención al argumento presentado. Si los argumentos son sólidos, estos llegarán a un juicio más positivo que los receptores que hubieran escuchado la afirmación en lugar de la pregunta retórica (en el ejemplo, 13a), y no tienen un estímulo especial para prestar atención a los argumentos. Si los argumentos no son sólidos, se producirá lo opuesto. Los receptores que escuchan la pregunta retórica llegarán a un juicio más negativo que aquellos que escuchan una afirmación.

La investigación llevada a cabo por Daniel Howard (1990) apoya esta última explicación. Howard investigó las consecuencias de formular preguntas retóricas antes de los argumentos. Una vez más, las preguntas retóricas condujeron a un juicio evaluativo, pero este juicio no estaba fundado en los argumentos. Luego de escuchar la pregunta retórica, los receptores ya no fueron influenciados por los argumentos. Ya habían llegado a sus propias conclusiones y se mantuvieron firmes. Esto parecería probar que las preguntas retóricas a continuación del argumento pueden aumentar su poder de persuasión, mientras que las preguntas retóricas que preceden al argumento pueden anular el poder de persuasión del mensaje.

En el siguiente ejemplo, resulta clara la manera como las características de la fuente pueden tener su influencia. ¿Cuál de los siguientes estilos resulta más convincente, el que se utiliza en (14a) o el de (14b)? Cada uno de los dos párrafos siguientes constituye el segmento final de un discurso que aboga por la legalización de la venta de heroína:

(14a) La legalización de la venta de heroína redundará en varias ventajas para nuestra sociedad. Desalentará el delito, al hacer que la heroína baje de precio y esté disponible para los adictos. Ayudaría en la lucha contra el crimen organizado al quitarle una importante fuente de

ingresos. Finalmente, casi se eliminaría la corrupción policial relacionada con el tráfico de heroína al eliminar su jurisdicción sobre la comercialización. La legalización de la heroína también tendría ventajas para quienes la consumen. Gradualmente reduciría la cantidad de trastornos relacionados con el consumo debido a enfermedad o a sobredosis. Además, los usuarios podrían afrontar mejor el gasto de otros productos relacionados con la salud.

- (14b) La legalización de la venta de heroína redundaría en varias ventajas claras para la sociedad. Impediría el delito al hacer que la heroína baje de precio y esté disponible para los adictos. Ayudaría en la lucha contra el crimen organizado al quitarle una importante fuente de ingresos. Finalmente, eliminaría virtualmente la corrupción policial relacionada con el tráfico de heroína al eliminar su jurisdicción sobre este tráfico. La legalización de la heroína también tendría ventajas para el usuario. Reduciría bruscamente la cantidad de trastornos relacionados con el consumo debido a enfermedades o sobredosis. Además, los usuarios podrían afrontar mejor el gasto de otros productos relacionados con la salud.

Estos textos se utilizaron en experimentos realizados por Mark Hamilton y otros (1990). Se investigaron tres factores: la intensidad del lenguaje, la credibilidad de la fuente y el género. Para poner a prueba el efecto de la intensidad del lenguaje, en la versión (14b) se intensificó el lenguaje comparado con el de (14a). La palabra “claras” se ubicó luego de “ventajas”. La palabra “desalentar” se reemplazó por “impedir”; “casi” por “virtualmente”, etc. Para poner a prueba el efecto de la credibilidad de la fuente, se dijo que el autor en uno de los casos era un Vice Director de la Agencia de Lucha contra el Narcotráfico, con títulos universitarios de instituciones de prestigio, Berkeley y Stanford, y en el otro caso se dijo que el autor era un ex-adicto. Para testear el efecto del género, el nombre del autor se alteró simplemente usando el nombre “Juan” o “Juana”. Antes de mostrarles los textos a los sujetos, se les pidió su opinión sobre la legalización de la heroína.

El experimento demostró que la intensidad del lenguaje tiene una influencia positiva sobre el cambio de actitud. No

parecía haber, sin embargo, una vinculación directa entre la intensidad del lenguaje y el cambio de actitud. El texto era percibido como más claro dado el uso intensivo del lenguaje, y su claridad facilitaba el cambio de actitud. En esta investigación, también resultó claro el modo como factores externos al uso del lenguaje ejercen, en gran medida, su influencia. La intensidad del lenguaje tuvo un efecto positivo si la fuente era considerada fiable; ese mismo lenguaje resultaba definitivamente poco convincente si la fuente se percibía como poco fiable. Esto, sumado al ejemplo anterior, ilustra que en la investigación actual sobre el efecto del discurso argumentativo deben tenerse en cuenta las características de la fuente y del receptor, tal como se describen en el enfoque sociopsicológico que se trató en el primer apartado de este capítulo.

### Preguntas y ejercicios

1. Utilizando ejemplos propios, ilustre la manera como los factores “fuente” y “canal” pueden influir en el cambio de actitud.
2. Verifique cómo pueden clasificarse los dieciséis factores del modelo SPEAKING de Hymes (véase el apartado 5.1.), utilizando los cuatro factores principales de la comunicación persuasiva.
3. La siguiente definición de “actitud” se extrajo de William McGuire (1985:239). Describa con la mayor precisión posible las diferencias entre esta definición y la que se incluye en el apartado 12.1.

“... una actitud es un proceso de mediación que agrupa una serie de objetos de pensamiento en una categoría conceptual que evoca un patrón de respuestas significativo.”

4. Analice el siguiente fragmento utilizando el modelo de Toulmin. Indique los tipos específicos de información y de justificación:

Las cosechas han fracasado nuevamente en Africa. Existe peligro de hambruna ya que los cultivos domésticos son la única fuente de alimento. Africa, después de todo,

es demasiado pobre para importar productos alimenticios. Sólo la rápida ayuda de las naciones más prósperas puede evitar el desastre.

5. Indique el elemento del modelo de Toulmin al cual puedan asignarse las emisiones de A en el siguiente fragmento de conversación:

A: La bombilla está quemada.

B: ¿Cómo lo sabes?

A: La luz no enciende.

B: ¿Y con eso?

A: Si la luz no enciende, es porque la bombilla está quemada.

B: Pero podría ser por otra causa, ¿o no?

A: Sí, la luz podría estar cortada. Hubiera sido mejor haber dicho: probablemente la bombilla está quemada.

B: ¿Por qué tu primera impresión es que se trata de la bombilla?

A: Los filamentos de las bombillas de luz tienen una vida útil muy limitada, en comparación con las demás partes de la lámpara, y los apagones no son habituales.

6. Utilizando el modelo de Toulmin, explique por qué la siguiente argumentación tiene errores:

Este libro es mío. Tiene mi nombre escrito.

7. ¿Cuál es el argumento no explícito en la siguiente argumentación?

Está en casa porque su automóvil está en el garaje.

Utilizando el principio de cooperación, explique por qué no es necesario expresar el argumento tácito.

8. Si un profesor de literatura toma parte en una discusión sobre temas del medio ambiente enviando una carta al editor y firmándola como "Dr. tal y cual", ¿qué regla del uso del argumento de autoridad está rompiendo?
9. En su investigación sobre el Modelo de Probabilidad de Elaboración, Petty y Cacioppo utilizaron un texto que abo-

gaba a favor de un examen general superior. Utilizaron versiones del texto con argumentos que ya habían sido clasificados como sólidos o débiles en investigaciones previas. Aquí aparecen dos ejemplos de estos argumentos:

Examen general superior: argumento sólido

El Consejo de Educación Nacional reveló recientemente los resultados de un estudio de cinco años sobre la eficacia de los exámenes generales en la Universidad de Duke. Los resultados del estudio demostraron que desde que se instauró el examen general en Duke, el promedio de notas de los alumnos de grado ha aumentado en un 31%. En facultades comparables que no tienen estos exámenes, las notas aumentaron solamente un 8% en el mismo período. La perspectiva de un examen general parece ser claramente eficaz para motivar a los estudiantes para que estudien más, y a los profesores para enseñar de forma más efectiva. Es probable que los beneficios observados en la Universidad de Duke puedan observarse también en otras universidades que adopten la política de examen.

Examen general superior: argumento débil

El Consejo de Educación Nacional reveló recientemente los resultados de un estudio realizado sobre la eficacia de los exámenes generales en la Universidad de Duke. Un importante resultado fue que la ansiedad de los estudiantes aumentó en un 31%. En facultades comparables que no tienen estos exámenes, la ansiedad aumentó solamente un 8%. El Consejo estimó que la ansiedad sobre los exámenes, o el temor al fracaso, motivaría a los estudiantes a estudiar más en las clases mientras cursan. Es probable que este aumento de la ansiedad observado en la Universidad de Duke puedan observarse también y resultar beneficioso en otras universidades que adopten la misma política.

Haga una descripción detallada de las diferencias en estilo y contenido, y verifique si las diferencias estilísticas también tienen un efecto sobre el poder de persuasión. Vuelva a redactar los textos, concentrándose en los factores de in-

tensidad del lenguaje y en la pregunta retórica, e indique cómo pueden modificarse los factores de “confianza en la fuente” y de “participación del receptor”.

## Información bibliográfica

**12.1.** La investigación acerca de la comunicación persuasiva hunde sus centenarias raíces en el campo de la retórica y de la dialéctica clásicas. Véase a Frans van Eemeren, Rob Grootendorst y Tjark Kruijer (1984) para tener un panorama histórico. Una interesante introducción general a la investigación sobre el cambio de actitud es la que se encuentra en el capítulo escrito por William McGuire en el *Handbook of Social Psychology* (1985-2). Este capítulo tiene setenta páginas, excluyendo las cuarenta páginas de bibliografía descriptiva. En la obra de Michael Burgoon (1989) aparece un panorama de la investigación acerca de los efectos del mensaje. Para profundizar sobre los diversos enfoques utilizados en la investigación de la actitud, véase Richard Petty y John Cacioppo (1981). La obra paradigmática sobre el Modelo de Probabilidad de Elaboración es la de Petty y Cacioppo (1986). Un texto introductorio excelente sobre la teoría de la persuasión es el de Daniel O’Keefe (1990).

**12.2.** El modelo Toulmin está presentado en Stephen Toulmin (1958). La crítica de este modelo aparece en Douglas Ehninger y Wayne Brockriede (1978); los diferentes tipos de justificaciones están presentados también aquí. Los tres tipos de datos son de James McCroskey (1986).

Acercas del enfoque “pragmadialéctico”, véanse Van Eemeren y Grootendorst (1984) y Van Eemeren, Grootendorst y Kruijer (1987). Para un estudio más profundo de las falacias véanse Douglas Walton (1987) y John Woods y Douglas Walton (1989). El análisis del argumento de autoridad se basa en Grootendorst (1987).

**12.3.** Un buen punto de partida para la investigación es la monografía de Rolf Sandell (1977), que informa sobre una serie de experimentos. Para mayor información sobre la investigación de las preguntas retóricas, véase el panorama en Petty y Cacioppo (1986). La investigación sobre la relación entre la intensidad del lenguaje y la persuasión se describe en Mark Hamilton, John Hunter y Michael Burgoon (1990). Para mayor información sobre la persuasión véase James Bradac (1989). Véase además Daniel Howard (1990).

## 13

# La presentación de la información

### 13.1. Puesta en escena

Dentro del discurso las palabras se continúan unas a otras de manera lineal. Esto no significa, sin embargo, que la información se presente linealmente en el discurso. Compárense los siguientes ejemplos:

- (1a) Juan está enfermo.
- (1b) Juán está enfermo.

En ambos casos se trata de información sobre Juan, pero existe una diferencia. En (1a) el aspecto de la enfermedad constituye el primer plano, mientras que en (1b) el primer plano lo constituye el hecho de que es Juan el que está enfermo. Lo que es información de primer plano en (1a) constituye información en segundo plano en (1b). A continuación aparece otro ejemplo:

- (2a) Todos los años voy de vacaciones a Aruba por dos semanas.
- (2b) Todos los años voy a Aruba de vacaciones por dos semanas.
- (2c) Durante dos semanas todos los años voy de vacaciones a Aruba.
- (2d) Voy de vacaciones a Aruba por dos semanas todos los años.

Utilizando la entonación normal, "Aruba" será levemente acentuada en la oración (2a). En (2b), el elemento importante lo constituye el hecho de que la actividad en cuestión son las vacaciones; la información sobre el destino y el tiempo que se pasa allí es la información de segundo plano. En (2c), "dos semanas" es la información en primer plano y en (2d) "todos los años" constituye el primer plano.

El fenómeno de la información de primer y de segundo plano se denomina, utilizando la metáfora teatral, "puesta en escena". Los hablantes y autores pueden presentar la información de manera tal que algunos elementos aparezcan en primer plano mientras otros permanecen en segundo plano. La metáfora teatral puede, sin embargo, resultar confusa en cierto sentido. La relación entre el primer plano y el segundo plano en el discurso puede ser mucho más compleja que la que se da en un escenario. En este apartado trataremos solamente unos pocos fenómenos.

El "principio de pies y cabeza" resulta un buen punto de partida para el debate acerca de la investigación sobre la presentación de la información. Cuanto más a la izquierda (cabeza) o a la derecha (pies) se presenta la información, se vuelve más importante, más destacada o más en primer plano. Esto puede ilustrarse fácilmente observando las dos oraciones siguientes:

- (2e) Todos los años voy a Aruba dos semanas de vacaciones.
- (2f) Aruba es el lugar donde voy de vacaciones dos semanas todos los años.

En (2e), "de vacaciones" está más en primer plano que en (2b), donde está situada en el centro de la oración. En (2f), "Aruba" está más en primer plano. La posición inicial (a la izquierda) puede acentuarse por medio de una cláusula incluida como la siguiente, en donde a una oración con la forma " $x$  hace  $y$  en  $z$ " se le asigna la estructura escindida " $z$  es el lugar donde  $x$  hace  $y$ ". En los siguientes ejemplos pueden observarse dos métodos diferentes de puesta en escena. Luego del orden neutral en (3a), aparece una alteración del orden en (3b) y una cláusula incluida en (3c):

- (3a) Le pedí que se casara conmigo en la mitad de una tormenta de otoño.
- (3b) En la mitad de una tormenta de otoño le pedí que se casara conmigo.
- (3c) Fue en la mitad de una tormenta de otoño que le pedí que se casara conmigo.

El “principio de pies y cabeza” también se aplica a los párrafos y a pasajes más extensos de texto. Compárense los siguientes extractos:

- (4a) Estoy en contra de tomar unas vacaciones costosas en el extranjero. Ya hemos gastado tanto dinero en cosas especiales este año. Y después de todo, hay muchas cosas divertidas que podemos hacer en nuestro propio país.
- (4b) Ya hemos gastado tanto dinero en cosas especiales este año. Y después de todo, hay muchas cosas divertidas que podemos hacer en nuestro propio país. Por eso estoy en contra de tomar unas vacaciones costosas en el extranjero.
- (4c) Ya hemos gastado tanto dinero en cosas especiales este año. Por eso estoy en contra de tomar unas vacaciones costosas en el extranjero. Y después de todo, hay muchas cosas divertidas que podemos hacer en nuestro propio país.

El mensaje más importante en este pasaje es la oposición a unas vacaciones en el extranjero que resultarían costosas. Por lo tanto este mensaje debe tener una posición preeminente; en (4a) se encuentra al principio, la cabeza, y en (4b) al final, los pies. La posición central es la menos conspicua; por lo tanto (4c) parece tener menos cohesión (véase el apartado 4.2.) que (4a) o (4b).

A partir del “principio de pies y cabeza”, también puede deducirse por qué las oraciones a veces parecen no conectarse correctamente entre ellas. Compárense los siguientes pasajes:

- (5a) El departamento de salud, en un informe sobre maltrato del ganado, declaró que cada vez más productores se enfrentan actualmente con problemas de financiación y de

infraestructura, mientras que en el pasado el descuido del ganado se debía habitualmente a la falta de alimento y conocimientos. Los problemas no pueden, sin embargo, atribuirse únicamente a la deficiente política de la Comunidad Europea de estos últimos años.

- (5b) El departamento de salud, en un informe sobre maltrato del ganado, declaró que mientras en el pasado este fenómeno se debía habitualmente a la falta de alimentos y conocimientos, cada vez más productores se enfrentan actualmente con problemas de financiación y de infraestructura. Esos problemas no pueden, sin embargo, atribuirse únicamente a la deficiente política de la Comunidad Europea en estos últimos años.

Las oraciones de (5b) están mejor vinculadas entre sí que las de (5a). En (5a) los elementos “en el pasado” y “falta de alimentos y conocimientos” se encuentran hacia el final de la oración, y atraen por lo tanto más atención. El lector espera así que la siguiente oración continúe tratando sobre estos elementos. Esto sin embargo no es el caso. En (5b) el elemento “problemas” se encuentra al final de la oración y atrae más atención que en (5a). La siguiente oración continúa este tema. Esta conexión pies/cabeza es el motivo por el cual (5b) puede considerarse más coherente que (5a).

Un problema interesante surge de la cuestión de hasta qué punto la distinción entre proposición principal y proposición subordinada refleja la relación entre primero y segundo plano, y hasta qué punto influye la posición pies/cabeza de la proposición. Compárense los siguientes ejemplos:

- (6a) Ya había anochecido cuando nuestro héroe se despertó.  
(6b) Nuestro héroe se despertó cuando ya había anochecido.

Aparentemente la información en la proposición principal está puesta más en primer plano que la proposición subordinada. Suponiendo que el discurso continúa con el elemento en primer plano, puede esperarse que (6a) continúe tratando el elemento “anochece”, mientras que (6b) se concentraría en el elemento “despertar”. Considérense estos ejemplos finales:

- (7a) El sujeto de 34 años, oriundo de Alemania Occidental, que ya había sido arrestado tres veces anteriormente por fraude y extorsión, ha sido sentenciado a diez años de cárcel por tomar al coronel van Der Kieft como rehén. El tribunal consideró que el alemán no era personalmente responsable por la muerte del coronel. Van Der Kieft fue de hecho asesinado por el disparo de un francotirador.
- (7b) El sujeto de 34 años, oriundo de Alemania Occidental, que fue sentenciado a diez años de cárcel por tomar al coronel Van Der Kieft como rehén, había sido arrestado en tres ocasiones anteriores por fraude y extorsión. El tribunal consideró que el alemán no era personalmente responsable por la muerte del coronel. Van Der Kieft fue de hecho asesinado por el disparo de un francotirador.

El párrafo (7b) parece inferior al (7a). Una explicación posible consiste en suponer que (7b) desarrolla la continuación de la información del segundo plano contenida en la proposición relativa subordinada de la primer oración, en lugar de la información puesta en primer plano sobre "fraude y extorsión".

### **13.2. Puesta en perspectiva**

La información puede presentarse desde una serie de perspectivas diferentes. Compárense los siguientes ejemplos:

- (8a) Había un hombre en el bar. La puerta se abrió. Llegaron una mujer y un niño.
- (8b) Había un hombre en el bar. La puerta se abrió. Una mujer y un niño entraron.
- (8c) Había un hombre en el bar. Levantó la vista cuando se abrió la puerta. Una mujer entró, seguida por un niño.
- (8d) Una mujer abrió la puerta para que entrara el niño. El entró y vio un hombre sentado en el bar.

En (8a) el narrador está presente en el café. En (8b) el narrador aparentemente no está dentro del bar, o no hubiera utilizado "entraron". El narrador podría, por ejemplo, estar mirando a través de la ventana hacia el bar en una posición desde la cual pudiera ver al hombre en el bar pero no a la gente

del otro lado de la puerta. En (8c) la historia está contada desde la perspectiva del hombre, y en (8d) desde la del niño.

El término “perspectiva” se utiliza para describir estas diferencias en el punto de vista. A menudo se hace la comparación con el arte cinematográfico, definiendo la perspectiva como la posición de la cámara. En el área de los Estudios del Discurso existen tres enfoques de importancia: primero, la investigación de inspiración más sociológica sobre la perspectiva ideológica o “visión”; segundo, la investigación de orientación más literaria sobre la perspectiva del narrador o “focalización”; tercero, la de orientación sintáctica sobre la actitud del hablante, que se denomina “empatía”.

#### *a. Visión*

La información puede presentarse desde una perspectiva ideológica: un sistema de normas y valores sobre las relaciones sociales. Esto explica por qué dos periódicos que informan sobre el mismo hecho pueden producir informes diferentes. Los siguientes ejemplos son las oraciones de apertura de un diario conservador de derecha y un periódico de izquierda acerca de una gran manifestación por la paz en Países Bajos. Intente determinar cuál es cuál:

- (9) Con la participación de 400.000 manifestantes, el doble que las estimaciones más optimistas de sus organizadores, la manifestación por la paz en Amsterdam ya ha sido calificada como un importante acontecimiento político.
- (10) Los temores de miles de holandeses de que la manifestación por la paz en Amsterdam culminaría con una agresiva orgía contra los Estados Unidos no se cumplieron.

La mayoría de los lectores reconocerán inmediatamente la perspectiva ideológica conservadora en (10) y progresista en (9). La cuestión central en la investigación sobre la visión es cómo afecta la ideología al uso del lenguaje. A continuación encontrará un ejemplo de la investigación experimental que se ha realizado en este marco.

Como parte de un curso de actualización, se solicitó a un grupo de periodistas que escribieran un artículo basado en

un caso ficticio: una maestra que estuvo a punto de ser despedida de su trabajo en una escuela cristiana por quedar embarazada sin estar casada. Después, los periodistas, que no estaban al tanto del objetivo de la investigación, recibieron un cuestionario con preguntas sobre sus opiniones personales con respecto al tema. Una pregunta, por ejemplo, era sobre si estaba justificado el despido de la maestra. Al plantearse la investigación de esta manera, podía establecerse si estas opiniones personales determinaban la manera en la que se informaba sobre un hecho dado, y de ser así, cómo. A continuación aparece un ejemplo de las diferencias de redacción. El material que se entregó a los periodistas incluía, entre otras cosas, la transcripción de una conversación telefónica con la maestra. En un determinado momento de la conversación, la maestra respondía a la siguiente pregunta “¿Quieren deshacerse de usted?” como sigue:

- (11) Sí, bueno, me resulta difícil hacer un comentario sobre esto, sí, bueno, no creo que sea buena idea, con el despido y la atmósfera en la escuela donde todo el mundo se ha puesto en mi contra.

La respuesta apareció en los artículos de maneras diferentes. Compárense los siguientes relatos:

- (12) La maestra ha decidido esperar a ver qué pasa: “Me resulta difícil hacer un comentario sobre esto, con el despido y la atmósfera en la escuela donde todo el mundo se ha puesto en mi contra”.
- (13) La figura central en esta controversia no tiene idea de por qué se la está despidiendo.

El primer relato fue escrito por un periodista que, de acuerdo con el cuestionario, estaba de parte de la maestra. La vacilación en (11) se interpreta de manera positiva como una actitud de esperar a ver qué pasa. El segundo relato pertenece a un periodista cuya posición es neutral. La maestra, sin embargo, está retratada de forma más negativa. En (12) la maestra está vacilante, mientras que en (13), se dice que ella en realidad no sabe por qué se la está despidiendo. Sobre la base del

modelo analítico desarrollado en esta investigación, fue posible determinar que incluso los periodistas que alegaron que su posición con respecto a un punto dado era neutral informaban también de manera subjetiva.

#### *b. Focalización*

Un enfoque totalmente diferente es el que aporta el análisis de la perspectiva que incorpora la Teoría Narrativa. La idea central es que el narrador puede ser alguien más que el testigo del hecho. Esto resulta claro en (8c) y en (8d). La persona que cuenta la historia no es el hombre que mira a la puerta ni el niño que ve al hombre. De acuerdo con el teórico literario francés, Gérard Genette, el término “focalización” se utiliza para describir esto. Este concepto ha sido profundizado en los estudios narratológicos de Mieke Bal. La focalización es la relación entre el que mira y el que es mirado. Esta relación puede señalarse en el discurso a través de verbos de observación (“ver”, “escuchar”, “notar”, etc.). En la focalización, existe un sujeto y un objeto, un observador y algo que es observado. El sujeto de la focalización se denomina focalizador. Este puede ser un narrador que observa todo desde un punto de vista externo como en (8a) y en (8b); en este caso el sujeto se denomina focalizador externo. Podría también darse el caso de que sea uno de los personajes de la historia, como en (8c) y en (8d); estos se denominan focalizadores personificados. A continuación aparecen más ejemplos, con los verbos de observación en cursiva:

- (14a) Pedro pegó un respingo cuando *oyó* al hombre que subía las escaleras.
- (14b) María *sintió* que Pedro estaba inquieto cuando él *oyó* al hombre que subía las escaleras.

En (14a) hay un focalizador personificado y en (14b) Pedro está incluido en el objeto de enfoque de María como un focalizador. Este análisis ayuda a determinar desde qué punto de vista se narra una historia y si, por ejemplo, existe un cambio de perspectiva. También contribuye a determinar cómo se construye la tensión en la historia. A continuación proponemos una versión más elaborada de la primera historia:

- (15) Había un hombre en el bar. Parecía desolado. Murmuraba algo sobre “asesinar a su gran amor y su único futuro”. La puerta se abrió. Llegaron una mujer y un niño pequeño. El niño miró al cliente sentado en el bar. Repentinamente sintió la mano de la mujer sobre sus ojos. Entre sus dedos pudo ver...

A partir de los verbos de observación utilizados, podemos deducir que en primer término hay un focalizador externo. Se da un cambio cuando el niño aparece en escena, y en este punto la historia continúa desde la perspectiva del niño. La tensión en la historia está establecida por el hecho de que el lector, gracias al focalizador externo, sabe más que la mujer o el niño, es decir, sabe de la amenaza de muerte.

*c. Empatía*

Es el grado en que un hablante se identifica con una persona u objeto cuando es parte de un hecho o condición que se describe en una oración. El término fue introducido por Susumu Kuno (1987). Demostró que la “empatía” se expresa en la estructura sintáctica de la oración. Algunos ejemplos:

- (16a) Juan golpeó a María.  
(16b) Juan golpeó a su esposa.  
(16c) El esposo de María la golpeó.

En (16a) la empatía está dividida casi en partes iguales. En (16b), sin embargo, vemos más empatía dirigida a Juan que a María. Una indicación de esto es que “Juan” está en la posición de sujeto; otra es que María está descrita como la esposa de Juan. En (16c), el hablante se identifica más con María que con su esposo. Kuno concluyó que si se utiliza un complemento nominal posesivo, tal como “el esposo de María”, la empatía está más cercana al referente del posesivo (María). También estableció que no pueden darse dos empatías opuestas en una oración. Esto explicaría por qué la siguiente oración no suena natural:

- (16d) El esposo de María golpeó a su mujer.

En la posición de sujeto, el hablante expresa empatía hacia María de acuerdo con la regla de la construcción sustantiva posesiva. En la posición de objeto, la empatía se expresa hacia Juan al referirse a María como “su esposa”. Kuno también demostró que existen restricciones para la modificación de la empatía. Compárense los siguientes ejemplos:

- (17a) María tuvo toda una experiencia anoche. Insultó a un invitado importante.
- (17b) María tuvo toda una experiencia anoche. Un invitado importante fue insultado por ella.

El ejemplo (17b) no resulta tan feliz como el (17a), lo que puede explicarse de la siguiente manera. La empatía en la primera oración está orientada a María. En la segunda oración de (17a), la empatía permanece con María dado que ella es el sujeto tácito de la oración. En (17b), por otro lado, en la segunda oración se introduce un nuevo personaje en la posición del sujeto y por lo tanto se vuelve el centro de la empatía. Con este ejemplo y una enorme cantidad más, Kuno demostró que la empatía del hablante es evidente en la estructura de la oración.

### **13.3. Manejo de la información nueva y dada**

En la presentación de la información, ciertos elementos pueden trasladarse al primer plano mientras otros permanecen en segundo plano (13.1.) La información también puede describirse desde ciertas perspectivas (13.2.). A fin de determinar cuáles son estas perspectivas, deben responderse las siguientes preguntas: ¿Desde qué perspectiva ideológica se presenta el tema (visión)? ¿A quién corresponde el punto de vista que se comunica (focalización)? ¿Con qué personaje el hablante se identifica más (empatía)?

Existe una tercera variable importante en la presentación de la información: el conocimiento por parte de los lectores u oyentes que da por sentado el hablante o autor. La investigación sobre el uso de los artículos definidos e indefinidos aportan una buena introducción a los estudios que se están realizando en este campo.

El psicolingüista Charles Osgood (1971) realizó el siguiente

experimento con sus estudiantes. Les pidió que describieran observaciones simples. Utilizó los siguientes objetos: un anillo anaranjado, una pelota negra, una taza roja y una taza verde. Con estos objetos, les dio demostraciones que pueden describirse de la siguiente manera:

- (18) Demostraciones de Osgood
1. Hay un anillo anaranjado sobre la mesa.
  2. Alguien sostiene una pelota negra en su mano.
  3. Hay una pelota negra sobre la mesa.
  4. Alguien sostiene una taza roja en su mano.
  5. Hay una taza verde en la mesa.

Osgood pidió a sus alumnos que describieran lo que observaban, de la manera más simple posible en una oración. Las demostraciones [1], [3] y [5] son iguales en el sentido de que todas tratan con un objeto sobre la mesa. Sin embargo, las descripciones fueron diferentes. A continuación vemos algunos ejemplos:

(19) Un anillo anaranjado está sobre la mesa.

(20) La pelota negra está sobre la mesa.

En las descripciones de la demostración [1], como en el ejemplo (19), la palabra “anillo” no tiene un artículo definido. La demostración [3], que seguía a una en la que aparecía una pelota negra, condujo a un buen número de descripciones que contenían artículos definidos, como (20). Lo mismo sucedió con la demostración final en la que se mostraba una taza verde a los estudiantes después de haberles presentado una taza roja. Con este experimento relativamente simple, Osgood demostró que un artículo definido se usa cuando se presume el conocimiento de los objetos implicados.

Sin embargo, la proposición de que los artículos definidos se utilizan en conjunción con elementos “dados” nos lleva a una contradicción peculiar. En Johannes Engelkamp (1982), se dan ejemplos como el siguiente:

(21) Un transeúnte fue golpeado por la mampostería floja.

Asumiendo que el sujeto gramatical es a menudo “dado” en una oración en voz pasiva, y que el elemento activo, es decir, el objeto de la frase, es “nuevo”, podemos suponer que “transeúnte” es información “dada” ya que es el sujeto pasivo, mientras que el artículo indefinido “un” señala que se trata de un elemento “nuevo”. De manera similar, “mampostería” es información “nueva” ya que es el elemento activo, mientras que el artículo definitivo lo marca como una entidad “dada”. Esta contradicción se resolvió haciendo una distinción entre lo “conceptualmente dado” y lo “relacionalmente dado”. Estos conceptos pueden explicarse mejor por medio de una representación del ejemplo (21) en funciones semánticas. En este caso hay dos argumentos (funciones semánticas) que acompañan al verbo como predicados: un agente que realiza un acto y un paciente que soporta el acto.

(22) golpear (mampostería)<sub>agente</sub> (transeúnte)<sub>paciente</sub>

Basándose en esta proposición, son posibles las siguientes relaciones dado/nuevo: a. el predicativo y el agente son dados, o b. el predicativo y el paciente son dados. “Conceptualmente dado” significa que los argumentos ya están disponibles para el receptor, por ejemplo, debido a una mención anterior. “Relacionalmente dado” significa, por otra parte, que la relación entre el predicativo y un argumento, por ejemplo, que la “mampostería” actúa como el agente de “golpear”, ya es conocida por el receptor. La contradicción en el ejemplo (21) se puede resolver de la siguiente manera. Debido a que la forma es pasiva, la relación entre el predicativo y el paciente se asume como dada. Debido al artículo indefinido, sin embargo, la inclusión del paciente (un transeúnte, un manifestante) se considera “nueva”. El segmento de la oración “un transeúnte” es por lo tanto “relacionalmente dado” pero “conceptualmente nuevo”.

Esta investigación muestra que la distinción dado/nuevo es menos precisa de lo que parece. Se ha sugerido que la información nueva es aquella información que el hablante presenta que no puede ser determinada a partir del discurso precedente. El siguiente ejemplo demuestra los problemas que plantea una definición como esa:

(23) Tu padre lo hizo.

El elemento nuevo en este caso es “padre”. Pero este elemento puede en parte considerarse como dado, ya que el hablante puede asumir que el concepto de “padre” forma parte de la conciencia del oyente. Por esta razón, se ha sugerido que la conciencia del oyente debe incorporarse a la definición de lo dado y lo nuevo. Wallace Chafe (1976) aportó la siguiente definición: “La información dada (o anterior) es el conocimiento que el hablante asume que se encuentra en la conciencia del destinatario al momento de la emisión. La información denominada nueva es aquella que el hablante asume que está presentando a la conciencia del destinatario por medio de lo que dice”.

Dentro de este enfoque, son necesarias distinciones incluso más exactas; existen una cantidad de graduaciones entre lo nuevo y lo dado. En 1981 Ellen Prince sugirió las siguientes distinciones:

(24) Taxonomía de lo dado/nuevo de Prince.

<u>Nuevo</u>	<u>Deducible</u>	<u>Evocado</u>
completamente nuevo		situacional
no utilizado		textual

Un ejemplo de “completamente nuevo” es “un anillo anaranjado” en el ejemplo (19). Un caso de “no utilizado” es el (23): el concepto de “padre” es conocido pero aún no ha sido activado. En los siguientes fragmentos los elementos “deducibles” están subrayados:

(25) Revisaron toda mi maleta. Afortunadamente, no se les ocurrió abrir el *tubo de pasta dentrífica*.

(26) Yo me acercaba a la bocacalle a gran velocidad. *El semáforo* estaba en verde.

En (25) el elemento “el tubo de pasta dentífrica” está en algún lugar entre nuevo y dado. No ha sido mencionado antes, pero puede inferirse a partir del conocimiento anterior que se tiene sobre los contenidos del equipaje de un turista. Aproxima-

damente el mismo caso se da en (26). “El semáforo” no es dado ni nuevo, pero puede inferirse sobre la base de la “bocacalle”.

Los elementos evocados son dados. Esto es posible debido a la situación discursiva. Si en (26) el narrador en primera persona ya se encuentra contando una historia, el “yo” está “evocado a nivel de la situación”. Lo “evocado a nivel textual” se refiere a aquellos elementos que ya han sido mencionados en el discurso. A continuación aparecen dos ejemplos más:

- (27) He oído que allí se consume una buena cantidad de marihuana. Pero mientras yo estuve allí nadie fumó un *porro*.
- (28) Había una pareja joven caminando delante de mí. Mientras caminaban, *él* puso su brazo alrededor de *ella*.

Los estudiantes que consideren que la división en cinco categorías de Prince es demasiado exhaustiva, siempre pueden recurrir a la división tripartita de Chafe: activo, semiactivo e inactivo. Según Chafe un concepto puede ser activo (dado o evocado) o inactivo (completamente nuevo o no utilizado) en la conciencia del oyente. Un concepto es semiactivo (deducible) cuando se activa rápidamente sobre la base de todo el conocimiento disponible. Resulta claro que, sin importar qué análisis se aplique, una distinción simplemente binaria entre dado y nuevo no es suficiente.

### Preguntas y ejercicios

1. ¿Cuál es la diferencia entre tópico/comento (véase el apartado 6.3.) e información en primer/segundo plano?
2. Verifique si las demás variantes del ejemplo (2) que aparece en el apartado 13.1. pueden también contribuir a determinar si el principio de pies y cabeza funciona en la presentación de la información.
3. Aporte tres ejemplos para rebatir el postulado de que la estructura de la proposición principal y la subordinada refleja la relación entre la información en primer y en segundo plano.

4. Determine si las diferencias de apreciación de (7a) en contraste con (7b) puede también describirse en términos distintos de estructura de la proposición principal y la proposición subordinada.
5. Reúna noticias sobre el mismo tema de dos periódicos ideológicamente distintos e intente establecer si la perspectiva ideológica se expresa en el uso del lenguaje, y de ser así, cómo.
6. ¿Existe un focalizador externo o un focalizador personificado en la segunda oración del siguiente ejemplo? Aporte argumentos.

Un hombre estaba sentado en el bar, parecía abatido. La puerta se abrió con un quejido lúgubre. Llegaron una mujer y un niño.

7. Describa las diferencias en la empatía entre los siguientes ejemplos (tomados de Brown y Yule 1983:147).
    - a. María, Reina de Escocia, fue ejecutada por la Reina de Inglaterra.
    - b. María, Reina de Escocia, fue muerta por la Reina de Inglaterra.
    - c. María, Reina de Escocia, fue asesinada por su prima, Isabel I.
  8. Utilice el enfoque de la empatía de Kuno para explicar por qué la siguiente oración no es correcta:

Su hermano fue golpeado por Juan.
  9. Describa las diferencias entre las siguientes oraciones:
    - a. Yo estaba conduciendo por la autopista. De repente el auto comenzó a zigzaguear.
    - b. Yo estaba conduciendo por la autopista. De repente un auto comenzó a zigzaguear.
- ¿Cómo se catalogan “el auto” y “un auto” en la división en cinco categorías de Prince?

10. Determine qué tipos de cohesión (véase el apartado 4.3.) pueden calificarse como elementos evocados. ¿Los fenómenos de coherencia se incluyen en la categoría de elementos deducibles o evocados?

### **Información bibliográfica**

**13.1.** Sobre la investigación de la puesta en escena, véase Gillian Brown y George Yule (1983). Sobre la dicotomía primer plano/segundo plano, véase Talmy Givón (1987). Para mayor información, véanse Willy van Peer (1986) y Arie Verhagen (1986).

**13.2.** Una buena introducción a la investigación de la perspectiva es la que ofrecen Bernhard Lindemann (1987) y Carl Graumann y Michael Sommer (1988). Para un estudio profundo, véanse Machtelt Bolkestein y Rodie Risselada (1987) y Edit Doron (1990). La perspectiva ideológica desempeña un papel preponderante en la investigación sobre los medios. Véase por ejemplo Teun van Dijk (1987, 1988) acerca de la manera como se informa sobre las minorías. La investigación experimental mencionada en este apartado se extrajo de Jan Renkema (1984). Para mayor información sobre la focalización, véase Mieke Bal (1985). Acerca de la investigación de la empatía, véase Susumu Kuno (1987).

En este apartado se tratan solamente tres enfoques de la investigación sobre la perspectiva. La perspectiva se define a veces en términos de deixis (véase el apartado 7.3.). En ocasiones también se hace referencia a la perspectiva del lector. Un ejemplo de distintas perspectivas del lector lo constituye una lectura individual de la descripción de una casa cuando el lector está interesado en comprarla o cuando está interesado en cometer un robo. Los aspectos de la perspectiva determinados por el lector serán profundizados en el siguiente capítulo.

**13.3.** El desarrollo de la teoría de lo nuevo y lo dado puede rastrearse a través de los siguientes artículos: Michael Halliday (1967, 1974); Susan Haviland y Herbert Clark (1974); Wallace Chafe (1976) y Ellen Prince (1981). La investigación que se menciona en este apartado puede encontrarse en Charles Osgood (1971) y en Johannes Engelkamp (1982). Otro enfoque de lo nuevo y lo dado en la voz pasiva aparece en Jeanne van Oosten (1984). Véanse también Clark y Haviland (1977) y Lut Baten (1981); Penelope Brown y George Yule (1983) donde se hace un desarrollo a partir de la división en cinco partes de Prince.

## La aprehensión de la información

### 14.1. Presuposiciones

Puede extraerse mucho más del discurso de lo que está explícito. Considérese el siguiente ejemplo:

- (1) A Juan le llevó siete años terminar sus estudios.

De esta oración puede aprehenderse la siguiente información:

- (1a) Hay una persona que se llama Juan.  
(1b) Juan fue un estudiante.  
(1c) Juan no fue un estudiante brillante.

La información de que hay una persona llamada Juan no está explícita en (1), pero puede aprehenderse del hecho de que se menciona a una persona a quien se llama por ese nombre. El hecho de que Juan fue un estudiante tampoco está expresado explícitamente, pero puede aprehenderse de la afirmación de que le llevó siete años completar sus estudios. Dependiendo de la situación en concreto, puede aprehenderse más información. La oración (1) puede contener a (1c) como información implícita, si se hubiera expresado que la carrera que estudiaba Juan lleva habitualmente cuatro años.

El término "presuposición" se originó en la Filosofía de la Lógica, donde se utiliza para denotar un tipo especial de infor-

mación implícita. La información que se hace constar explícitamente se denomina "afirmación" o "aserción". El ejemplo anterior deja en claro que a partir de una oración puede aprenderse todo tipo de información. El término "presuposición" se reserva para una proposición que debe ser necesariamente verdadera para que la oración en cuestión tenga un valor de verdad, es decir, para que la oración pueda ser verdadera o falsa. Una oración como "He dejado de fumar" puede ser verdadera o falsa solamente si la persona que la dice tenía de hecho el hábito de fumar. La presuposición de esta oración es entonces "Yo solía fumar". Expresado de otra manera: una presuposición es un tipo de información que no se ve afectada por la negación de la oración original. Véanse los siguientes ejemplos:

- (2) Juan (no) está abriendo la ventana.
- (2a) La ventana está cerrada.
- (3) La democracia (no) debe restablacerse en Surinam.
- (3a) Surinam fue una democracia anteriormente.

Las oraciones (a) son presuposiciones porque son también verdaderas si se niegan (2) y (3). Por supuesto, debe negarse toda la oración, y no sólo uno o más de sus componentes, para que se mantenga la presuposición. Nótese que una oración negativa puede negarse: el resultado es entonces una oración positiva. En un registro más formal, la presuposición se describe de la siguiente manera:

- (4) B es una presuposición de A si y sólo si  $(A \rightarrow B) \text{ y } (\neg A \rightarrow B)$

El símbolo  $\rightarrow$  es el signo de implicación "si-entonces" y el símbolo  $\neg$  es el símbolo de negación. La definición dada en (4) se conoce como el test de la negación.

Una presuposición es por lo tanto la información implícita que debe ser verdadera para que la oración sea verdadera o falsa, y que no debe verse afectada por la negación de esta. La información implícita puede aprenderse a partir de diferentes elementos de la oración. En (2) y (3) se deriva del significado de las palabras. En (2), el uso del verbo "abrir" sugiere que la ventana está cerrada ahora, y en (3) la palabra "restablecer" lleva a la conclusión de que en algún momento hubo democracia en Surinam.

Las presuposiciones pueden surgir a partir de las palabras mismas o de la estructura de la oración:

- (5) Carlos tiene gripe de nuevo.
- (5a) Carlos ha tenido gripe antes.
- (6) Carlos es mejor lingüista que Pedro.
- (6a) Pedro es un lingüista.

La presuposición (5a) puede aprehenderse del término “de nuevo”. En (6) la comparación implica que Pedro tiene la misma profesión que Carlos.

El énfasis también tiene un importante papel en la aprehensión de las presuposiciones. A veces el énfasis resulta claro debido a la estructura sintáctica, como en la inversión, por ejemplo, en donde a “*x* está haciendo *y*” se le da la estructura “es *x* el que está haciendo *y*” (véase también el apartado 13.1.). Esto atribuye un énfasis agregado a *x*, como en el siguiente ejemplo:

- (7) Fue Pedro el que me señaló el problema.
- (7a) Alguien me señaló el problema.

En la siguiente oración aparecen cuatro posibilidades, dependiendo de cuál de las palabras se acentúe:

- (8) Pedro vende sus pinturas a museos.
- (8a) (*Pedro*) Pedro, y nadie más.
- (8b) (*vende*) Pedro no las dona.
- (8c) (*pinturas*) Pedro no vende esculturas.
- (8d) (*museos*) Pedro no vende sus pinturas a particulares.

De forma similar, una determinada presuposición puede estar indicada por un énfasis especial en (6) y (7). Si en (6) se enfatiza la palabra “lingüista”, esto implica (6b). Si en (7) se destaca particularmente “señaló”, (7b) resulta una presuposición más obvia que (7a). Las presuposiciones pueden por lo tanto ser sugeridas no solamente por elementos sintácticos y léxicos sino también por fenómenos de entonación.

- (6b) Carlos es inferior a Pedro en otras áreas.
- (7b) Yo resolví el problema por mí mismo.

Las investigaciones han demostrado que las presuposiciones pueden influir en la comprensión del discurso. Un buen ejemplo lo constituye el experimento realizado por Peter Hornby (1974) en el cual se utilizó una estructura escindida. Considérense las siguientes oraciones:

- (9) La niña está jugando con el gato.
- (9a) Es la niña quien está jugando con el gato.

La estructura escindida de (9a) llama la atención hacia “la niña”, mientras que “jugando con el gato” se envía al segundo plano. El hecho de que se está jugando con el gato constituye en este caso una presuposición, ya que continúa siendo verdad cuando se niega (9a). Compárense las diferencias en las presuposiciones entre las siguientes oraciones.

- (10a) Juan atrapó al ladrón.
- (10b) Fue Juan quien atrapó al ladrón.
- (10c) Fue al ladrón a quien Juan atrapó.

Hornby investigó la cuestión de si los oyentes eran engañados más fácilmente por una presuposición falsa que por una afirmación falaz. Los sujetos escucharon a través de auriculares una oración similar a las anteriores. Luego se les mostraba una imagen en la pantalla de un ordenador. Los sujetos escucharon, por ejemplo, la oración (9a) y luego se les mostró una niña jugando con un ratón. Se les preguntaba luego si la oración constituía una buena descripción de la imagen. Los sujetos demostraron equivocarse más a menudo cuando trataban con una presuposición incorrecta que cuando se los confrontaba con una afirmación falaz. Los experimentos con otras estructuras de la oración tuvieron el mismo resultado. Hornby destacó en el análisis de los resultados la importancia de su investigación para el estudio de textos publicitarios, ya que presumiblemente el engaño en la publicidad tenía su origen en presuposiciones falsas.

Una de las oraciones más conocidas en la investigación sobre presuposiciones apareció originalmente en un artículo publicado a principios de este siglo por el filósofo Bertrand Russell. La oración dice así:

(11) El rey de Francia es calvo.

La presuposición existencial es aquella que puede apprehenderse a partir de un nombre propio o un componente nominal que contiene un artículo definido (véase también el ejemplo 1a). En este caso es:

(11a) Existe un rey y sólo un rey de Francia.

Siguiendo la definición de presuposición, existe una pretensión opuesta que contiene la misma presuposición:

(12) El rey de Francia no es calvo.

En el caso de (12), la misma presuposición (11a) se presume verdadera. Estas oraciones plantean un problema difícil a filósofos y lógicos. Si se presume que o bien la pretensión es verdadera, o bien lo es su negación (por lo que (11) o (12) tiene que ser verdadera), y si se supone también que (11a) puede apprehenderse de (11) o de (12), puede deducirse una presuposición que es lógica pero que no es verdadera: Francia después de todo es una república.

Aunque Russell sugirió una salida para este problema, la solución continuó siendo poco satisfactoria. Medio siglo más tarde, el tema se convirtió en un tópico de la investigación sobre presuposiciones. En 1950 el filósofo Peter Strawson aportó un análisis pragmático, cuya esencia es la siguiente: las oraciones sólo pueden ser verdaderas o falsas si sus presuposiciones se cumplen (es decir, si son verdaderas).

Sólo en la situación anterior a la Revolución Francesa (11a) era verdadera; en adelante ya no lo fue. Por lo tanto, sólo antes de la Revolución Francesa se cumplían las presuposiciones de (11) o de (12), y podían estas tener un valor de verdad (ser verdaderas o falsas).

El debate entre Russell y Strawson jugó un papel importante en el impulso de la investigación sobre las presuposiciones. Si se tiene en cuenta la situación en la cual se produce una emisión, la investigación se vuelve mucho más compleja. Y sin embargo, esta extensión resulta natural. Un enfoque estricto utilizando los resultados del test de negación constituye solamente una descripción parcial de la información implícita en

una emisión. A partir de la oración (13), por ejemplo, puede deducirse mucho más que simplemente la presuposición existencial (13a):

- (13) Ve a ver al consejero estudiantil.  
(13a) Hay un consejero estudiantil.

Dado que (13) es una orden, puede deducirse que el hablante está en posición de dar órdenes al destinatario. El problema es que, sin embargo, mucha de la información no hablada puede aprehenderse a partir de la lengua en uso. Una presuposición puede incluso ser negada instantáneamente. El ejemplo (12) tiene como presuposición a (11a). El lenguaje en uso, por otra parte, no está limitado por la conclusión de que hay un rey de Francia. La siguiente emisión es aceptable, al menos para algunos usuarios del lenguaje:

- (14) El rey de Francia no es calvo: no existe un rey de Francia.

Cuando observamos el uso de la lengua en una situación específica, no sólo está disponible la información derivada del test de negación, la presuposición; puede aprehenderse también otra información implícita a partir de una oración dada. El término para esto es “inferencia”.

## 14.2. Inferencias

“Inferencia” es el término colectivo para toda la información implícita posible que puede aprehenderse a partir de un discurso. El término “inferencia” (del latín “inferre” que significa “llevar adentro”) se utiliza para denotar el fenómeno de que el discurso apela a conocimientos o datos que pueden utilizarse para comprender la información. Los casos más significativos, además de las presuposiciones, son la “implicación”, la “implicatura convencional”, la “implicatura conversacional” y la “connotación”. A continuación aparece un ejemplo de cada uno de ellos:

*Implicación* es un término tomado de la Lógica. Si A es mayor que B y B es mayor que C, puede deducirse que A es mayor que C. En los Estudios del Discurso el término puede usarse con un significado más amplio. Véase el siguiente ejemplo:

- (15) Pedro compró naranjas.  
(15a) Pedro compró fruta.

El ejemplo (15a) constituye una implicación de (15). La diferencia entre una implicación y una presuposición es clara en este caso. La implicación no tiene que ser verdadera si se niega la pretensión. A menudo es necesario comprender las implicaciones a fin de establecer conexiones. La inferencia de que las naranjas están en la categoría de las frutas es necesaria si el discurso continúa de la siguiente manera:

- (15b) Pedro compró naranjas. Lamentablemente, olvidó por completo que las había comprado. Luego de varias semanas, su alacena comenzó a oler a fruta podrida.

El término *implicatura convencional* fue acuñado por Grice (véase el apartado 2.2.). Grice daba el siguiente ejemplo:

- (16) El es inglés; por lo tanto es valiente.

A partir de la frase “por lo tanto” se puede, a través de un significado fijo o convencional, aprehender la conclusión de que los ingleses son valientes. Grice denomina “convencional” a este tipo de implicatura a fin de distinguirla de la *implicatura conversacional*. Un ejemplo de esta última aparece en la siguiente conversación:

- (17) A: ¿Ya compraste la fruta?  
B: Las naranjas ya están en la heladera.

Sobre la base de la segunda máxima de cantidad de Grice (“No haga su contribución más informativa de lo que se requiere”), hubiese bastado que B respondiera “Sí”. A puede asumir que B está cumpliendo con el principio de cooperación y por lo tanto también asumir que B tiene una razón para agregar lo que a primera vista parece información superflua. Dependiendo de la situación, B puede estar comunicando implícitamente lo siguiente:

- (17a) Yo decidiré qué tipo de fruta se compra.  
(17b) Sabes que compro naranjas todas las semanas.  
(17c) He hecho más de lo que me solicitaste; ya he puesto la fruta en el refrigerador.

Un ejemplo de *connotación* lo constituye la siguiente historia que causa problemas a muchos lectores:

- (18) Padre e hijo están viajando en un automóvil. Se ven involucrados en un grave accidente. El padre resulta muerto en el choque y el hijo es llevado al hospital en condición crítica. Cuando la víctima ingresa en la sala de operaciones, quien va a operarlo\* exclama: "Oh, no, no puedo operarlo. Es mi hijo".

La profesión de cirujano, al menos en algunas culturas occidentales, se asocia a la imagen masculina. Es esta asociación la que ocasiona desconcierto. Lo mismo sucede con la historia de los dos indios, uno de los cuales es hijo del otro mientras que el otro no es su padre. Cuando los lectores apprehenden que el individuo es masculino a partir de la palabra "cirujano" o "indio", esta es una inferencia a partir de una asociación culturalmente determinada, o connotación.

El término "inferencia" abarca un área de significado bastante amplia. Se han realizado una serie de intentos en la literatura para desarrollar un sistema de clasificación. Las dos distinciones principales son las que se establecen entre "necesaria" y "posible" y entre "hacia delante" y "hacia atrás". Compárense los siguientes ejemplos:

- (19) Ya sin poder controlar su rabia, el marido arrojó un delicado florero de porcelana contra la pared. Le costó más de cien dólares reponer el florero.
- (20) Ya sin poder controlar su rabia, el marido arrojó el delicado florero de porcelana contra la pared. Se había sentido furioso por semanas, pero se había negado a buscar ayuda.

Para entender correctamente el ejemplo (19), es necesario realizar la inferencia de que el florero ha sido roto. En (20) esto no es necesario. Si la inferencia de que el florero se ha roto tiene lugar en la segunda oración de (19), se denomina una inferencia hacia atrás, o referencia puente. Si en (20) se hace

\* En el inglés original, la confusión es mayor dado que *the surgeon* (el cirujano) se usa indistintamente para el masculino y el femenino. [T.]

la inferencia con respecto al florero roto en la primera oración, se denomina inferencia hacia delante o inferencia elaborativa.

¿Hasta qué punto se hacen realmente inferencias durante el proceso de lectura? Uno de los experimentos más conocidos que se realizó para responder a esta cuestión fue el de Susan Haviland y Herbert Clark (1974). Los investigadores hicieron que los sujetos leyeran fragmentos de discurso como los siguientes:

(21a) Horacio sacó del auto las cosas para el día de campo. La cerveza estaba tibia.

(21b) Horacio sacó la cerveza del auto. La cerveza estaba tibia.

Las oraciones se mostraban en una pantalla y los sujetos debían apretar un botón cuando hubieran terminado de leerlas. Si se realiza una inferencia, resulta lógico asumir que llevará un cierto tiempo. En (21a) es necesaria una inferencia, es decir, que la cerveza estaba entre las cosas para el día de campo. Los resultados demostraron que el tiempo que tardaban en leer la segunda oración en (21a) era mayor que el tiempo necesario para leer la segunda oración en (21b). Podría alegarse que esto se debía más a la repetición de palabras, que se da en (21b) y no en (21a), que a la inferencia. Esta explicación fue descartada, sin embargo, en otro experimento que utilizó fragmentos como el siguiente, en el contexto de un día de campo:

(21c) A Horacio le gustaba especialmente la cerveza. La cerveza estaba tibia.

En este fragmento también se hace una inferencia, es decir, que Horacio tomó cerveza. Como en el experimento anterior, el resultado fue que la segunda oración en (21c) llevó más tiempo para leer que la segunda oración de (21b).

Las inferencias efectivamente se hacen durante el proceso de lectura. La investigación está hoy centrada precisamente en la cuestión de cuáles son las inferencias que se hacen durante la lectura y cuáles se llevan a cabo después. Los resultados hasta ahora indican que las inferencias se ven influidas en gran medida por el objetivo del lector y su conocimiento previo.

### 14.3. El papel del conocimiento previo

¿Cómo es posible que un discurso contenga información implícita? ¿Cómo puede el discurso abarcar a menudo más de lo que se dice? Resulta un fenómeno fascinante el hecho de que el discurso a menudo evoque conocimiento que puede influir sobre los procesos de lectura o de escucha. Este conocimiento, que el lector u oyente ya tiene en su mente, se denomina conocimiento previo. ¿Cuál es exactamente la influencia del conocimiento previo?

Una indicación de su influencia puede descubrirse repitiendo un muy conocido experimento de retención de la narrativa. Lea con atención la siguiente historia. Luego repase el diario durante aproximadamente quince minutos. A continuación intente escribir lo que recuerde de la historia.

#### (22) La guerra de los fantasmas

Una noche dos jóvenes de Egulac fueron al río a cazar focas, y mientras estaban allí el tiempo se puso neblinoso y calmo. Luego escucharon gritos de guerra, y pensaron "Quizás es una partida de guerreros". Escaparon a la orilla y se escondieron detrás de un tronco. Entonces aparecieron las canoas, y escucharon el ruido de los remos, y vieron que una se aproximaba a ellos. Había cinco hombres en la canoa, y dijeron:

"¿Qué les parece? Queremos llevarlos con nosotros. Vamos río arriba a hacer la guerra a ese pueblo".

Uno de los jóvenes dijo: "No tengo flechas".

"Hay flechas en la canoa", dijeron.

"No quiero ir con ustedes. Podrían matarme. Mis parientes no saben donde he ido. Pero tú" —dijo, volviéndose al otro— "puedes ir con ellos."

Así que uno de los jóvenes fue, pero el otro volvió a su casa.

Y los guerreros siguieron río arriba hasta un pueblo del otro lado del Kalama. Los pobladores fueron hasta el agua, comenzaron a pelear, y muchos murieron. Pero pronto el joven escuchó decir a uno de los guerreros: "Rápido, vayámonos: ese indio está herido". Entonces él pensó: "Son fantasmas". El no se sentía mal, pero le dijeron que había sido herido.

Las canoas volvieron a Egulac, y el joven desembarcó y fue a su casa, e hizo un fuego. Y contó a todos lo que pasó, y dijo: "Vean, acompañé a los fantasmas, y fuimos a pelear. Muchos

de nuestros compañeros fueron muertos, y muchos de los que nos atacaron fueron muertos. Dijeron que me habían herido, y yo no me sentí mal”.

Contó todo esto, y luego se quedó callado. Cuando salió el sol él cayó. Una sustancia negra comenzó a salir de su boca. Su cara estaba contraída. Los pobladores saltaron y profirieron un grito.

Estaba muerto.

En 1932 el psicólogo Frederic Bartlett publicó un libro en el cual se informaba sobre un experimento de retención de esta historia. Uno de los sujetos la reseñó así:

(23) La guerra de los fantasmas (reseña)

Dos jóvenes de Egulac fueron a pescar. Mientras lo hacían, escucharon ruidos en la distancia. “Parecen gritos de guerra” —dijo uno— “va ha haber una lucha.” Pronto aparecieron algunos guerreros que los invitaron a unírseles en una expedición río arriba.

Uno de los jóvenes se excusó alegando sus vínculos familiares. “No puedo ir”, explicó, “porque puedo resultar muerto”. Así que regresó a su casa. El otro hombre, sin embargo, se unió a la partida, y continuaron con sus canoas río arriba. Cuando desembarcaban en la orilla, el enemigo apareció y corrieron a su encuentro. Pronto alguien resultó herido, y el muchacho descubrió que estaban luchando contra fantasmas. El joven y su acompañante regresaron a las canoas, y volvieron a sus hogares.

A la madrugada del día siguiente describía sus aventuras a sus amigos, que se habían reunido a su alrededor. De repente una sustancia negra salió de su boca, y cayó profiriendo un grito. Sus amigos se acercaron a él, pero descubrieron que estaba muerto.

Las diferencias son sugestivas. Muchos de los detalles del original han desaparecido en esta versión. En (22) los hombres de Egulac se escondían detrás de un tronco y escuchaban el ruido de remos. Esta información, sin embargo, no puede encontrarse en (23). La redacción se vuelve más moderna, por ejemplo, “alegando sus vínculos familiares”. En el original, una partida de guerreros va a entablar combate con el pueblo; en la reseña, se trata de una expedición. En el original, el protagonista es herido; en la reseña, es simplemente “alguien”.

¿Cómo pueden explicarse estas y muchas otras diferencias? La proposición de Bartlett es que la retención de una historia se ve influida por el marco mental del receptor. Con esto quiere decir que el conocimiento previo se utiliza para procesar la información nueva. Este marco mental asegura que los hechos nuevos se integren en el cuerpo de conocimiento ya existente (en el caso de la historia, el conocimiento sobre los aborígenes). También es, sin embargo, el marco mental el que contribuye a la distorsión de los hechos nuevos. Al leer esta historia, los sujetos occidentales adaptan la información a su propio conocimiento del mundo. La “caza de focas” del original es reemplazada por la más familiar “pesca”, el “grito de guerra” se vuelve un “alarido” y los “guerreros” se transforman en “enemigos”.

Para describir este marco mental, Bartlett introdujo el concepto de esquema. Un esquema es un conjunto organizado de conocimientos sobre un elemento del mundo en particular. Con “conocimientos” se alude al conocimiento de estereotipos que es más o menos igual para todos los usuarios de la lengua en una cultura en particular. Todo usuario de la lengua asocia cosas diferentes con la palabra “casa”, por ejemplo, pero el conocimiento estereotipado o enciclopédico es el mismo para todos: una casa tiene habitaciones, una cocina, una puerta de entrada; el techo puede tener goteras; una casa puede comprarse o alquilarse, etc.

Un esquema contiene elementos estándar y tiene “ranuras de expansión”.\* Un ejemplo muy utilizado es el esquema del “rostro”. Un elemento estándar aquí es la forma oval. Tal elemento estándar funciona como marco para “insertar” otros elementos en las “ranuras de expansión”: ojos, boca, nariz, etc. El esquema “tren” también contiene ranuras de expansión para la estación, el guarda, etc. Tan pronto como las palabras “rostro” o “tren” aparecen en el discurso, pueden esperarse referencias a esas ranuras de expansión. También es cierto lo contrario: si en el discurso se usan las palabras “nariz” o “guarda”, pueden esperarse referencias a otros elementos de los esquemas “rostro” y “tren”, por ejemplo, “color de piel” o “estación”.

\* Esta metáfora está tomada del lenguaje informático. Las ranuras de expansión (*slots*) posibilitan el agregado de nuevas tarjetas o dispositivos al ordenador. [T.]

Si no se provee información adicional específica sobre las ranuras de expansión, puede asumirse el llamado valor por defecto. Este es el valor modal, es decir el valor que tiene la frecuencia más alta. El esquema “operación” tiene a “cirujano” como elemento estándar. Las ranuras de expansión se ocupan del tipo de cirugía, el tipo de hospital, el sexo del cirujano, etc. Si no se menciona nada en particular sobre el cirujano (véase el ejemplo 18), se asume automáticamente que la ranura de expansión “sexo” tiene el valor “masculino” ya que en nuestra cultura hay más cirujanos hombres que mujeres.

¿Cómo funciona un esquema en la aprehensión de la información?

(24) Tarde para la escuela

Karina se había quedado dormida. Si se apresuraba, todavía podría llegar a tiempo. Rápido, pero tendría que saltarse el desayuno. ¡Corre! ¡Casi! Vio las manecillas del reloj sobre la entrada moverse al penúltimo minuto y comenzó a correr. Ya no quedaban más asientos. Sin aire, se recostó contra la puerta entreabierta y pensó; “Espero que no me pillen”.

El título aclara que en este caso se aplican dos esquemas: “llegar tarde” y “escuela”. Estos esquemas dirigen al lector a través del discurso. “Escuela” determina la interpretación del discurso que sigue. Los “asientos” son bancos de clase, y entre las personas que podrían “pillar” a Karina están los preceptores.

¿Pero qué pasaría si el título de esta historia hubiese sido “El guarda irritado”? Este esquema alteraría drásticamente la interpretación. La puerta entreabierta, por ejemplo, sería entonces la puerta entre dos vagones de tren, y “que la pillen” se referiría al hecho de que Karina no tiene su billete. La información sobre esto falta en el texto. El comentario sobre el penúltimo minuto podría haber sido seguido por:

(25) “No hay tiempo para comprar un boleto”, pensó, “y comenzó a correr.”

Esta información no es necesaria, sin embargo, para interpretar “que me pillen”. A partir del esquema “llegar tarde” y “viaje en tren”, los lectores pueden inferir la información faltante.

Los esquemas tienen las siguientes cuatro funciones en el proceso de lectura y escucha:

1. Brindan un marco a la interpretación. Si los lectores no pueden localizar un fragmento dado, como en el caso del ejemplo (8) del capítulo 4 sobre el lavado de ropa, la información no se puede procesar.

2. Orientan la interpretación. Esto puede verse en la reseña hecha por el sujeto sobre “La guerra de los fantasmas” y la historia con los dos títulos diferentes: “Tarde para la escuela” y “El guarda irritado”.

3. Hacen posibles las inferencias. Sobre la base del esquema “viaje en tren”, la inferencia “sin billete” puede elaborarse a partir de “pillar”.

4. Indican qué es importante y qué no lo es en un discurso dado. Si el ejemplo (24) tuviera el título “Los jóvenes no se alimentan bien”, entonces la oración sobre saltarse el desayuno se volvería mucho más importante de lo que resulta en “El guarda irritado”.

Sin el concepto de esquema, es casi imposible describir cómo se hacen las inferencias y cómo se comprende el discurso. Este punto será profundizado en el capítulo 16.

### **Preguntas y ejercicios**

1. ¿Qué inferencias del ejemplo (1a-c) pueden definirse como presuposiciones?

2. ¿En los siguientes intercambios B responde a la pretensión o a la presuposición?

A: Ya no soporto más ese alboroto del apartamento vecino.  
B: Bueno, entonces haz algo al respecto.

A: Ya no soporto más ese alboroto del apartamento vecino.  
B: ¿Los vecinos están haciendo demasiado ruido?

3. ¿Cómo reacciona B a la presuposición en el siguiente intercambio?

A: La democracia debe restablecerse en Surinam.  
B: Pero en Surinam nunca ha habido democracia.

A: ¿Sigues bebiendo mucho?

B1: No, ahora menos.

B2: Yo nunca tuve un problema con la bebida.

4. Indique en qué medida se están dando reacciones a las presuposiciones de la aserción impugnada en el siguiente extracto (tomado de una carta de lectores publicada en un periódico):

En una columna del número anterior de este periódico me llamó la atención la siguiente declaración de una conocida profesora lesbiana: "Naturalmente, una mujer con un coeficiente intelectual de 120 es homosexual". Esta aserción no sólo es absurda e insultante sino también peligrosa. En la superficie parecería decir: una mujer inteligente es inevitablemente homosexual. Por lo tanto todas las mujeres heterosexuales son tontas. También sugiere que ninguna mujer tonta es homosexual (...) La declaración de que las mujeres con un coeficiente intelectual de 120 son homosexuales sugiere que todas las mujeres de clase media son homosexuales y que los matrimonios en esta clase social serán pronto cosa del pasado. En la clase trabajadora la posibilidad de que una mujer sea heterosexual parecería estar todavía presente. En breve: las preferencias sexuales de una mujer dependen del "tipo" de mujer que sea.

5. En Vonk y Noordman (1990) se menciona lo siguiente como una característica de las inferencias necesarias y posibles:

La negación de la inferencia necesaria conduce a una contradicción en el discurso; la negación de una inferencia posible, no.

Determine a partir de este criterio si las presuposiciones e implicaciones constituyen inferencias necesarias o posibles.

6. Indique si en las siguientes oraciones la inferencia es necesaria o posible, y si la inferencia es hacia delante o hacia atrás. También determine qué tipo de conocimiento es necesario a fin de poder hacer la inferencia.

- (a) Sus opiniones son un poco conservadoras, pero en general es un buen hombre.
  - (b) Los vecinos tienen una fiesta esta noche. Hoy no vamos a dormir mucho.
  - (c) S. Mehlam realizó un experimento bastante interesante. Su hipótesis era la siguiente.
  - (d) Abrió la puerta e inmediatamente percibió que alguien más había estado en la habitación. De repente sintió un aliento frío en su cuello. Por un momento todo permaneció en un silencio sepulcral. Se detuvo, paralizado. Después de unos minutos se dio cuenta de que estaba en medio de una corriente de aire.
7. Realice una predicción sobre la diferencia en el tiempo de lectura para la última oración de los siguientes fragmentos, suponiendo que cuando el nombre "Juan" se encuentra por primera vez, se hace la inferencia hacia delante de que Juan es un escolar. (Las oraciones se extrajeron de Sanford y Garrod 1981).
- (a) Juan iba hacia la escuela. El autobús marchaba lentamente por el camino. La semana anterior había tenido problemas para controlar a la clase.
  - (b) El profesor iba hacia la escuela. El autobús marchaba lentamente por el camino. La semana anterior había tenido problemas para controlar a la clase.
8. El negocio había estado difícil desde la crisis del petróleo. Ya nadie parecía querer nada realmente elegante. De repente la puerta se abrió y un hombre bien vestido ingresó en el salón de ventas. Juan sacó a relucir su sonrisa más amigable y su expresión más sincera y caminó hacia él.

Explique por qué este pasaje (extraído de Dave Rumelhart 1980) puede interpretarse de la siguiente manera: Juan está tratando de vender un auto de lujo a un cliente.

Desarrolle la posibilidad de que un salón de ventas también pueda corresponder a la venta de cocinas y de que Juan podría estar saludando a un viejo amigo. Mencione algunos de los valores por defecto del término "vendedor".

9. Presente la siguiente historia (de John Bransford y Marcia Johnson, 1973) a un grupo reducido de sujetos y pídale que la escriban 30 minutos después de leerla:

El panorama era impresionante. Desde la ventana uno podía ver al gentío debajo. Todo parecía extremadamente pequeño desde tanta distancia, pero aún podía percibirse la colorida vestimenta. Todos parecían estar moviéndose en una dirección de manera ordenada, y parecía haber niños pequeños además de adultos. El aterrizaje fue bueno, y por suerte no hacía falta usar ropas especiales debido al ambiente. Al principio hubo intensa actividad. Luego, cuando comenzaron los discursos, la multitud se calmó. El hombre de la cámara de televisión hizo muchas tomas de la escena y de la multitud. Todos se mostraban muy amistosos y parecían contentos cuando comenzó la música.

Utilice esta historia en tres condiciones: a. sin título; b. con el título "Vista de una marcha por la paz desde un piso 40"; c. con el título "Viaje espacial hacia un planeta deshabitado". Compare los resúmenes, concentrándose en las cuatro funciones de un esquema.

### **Información bibliográfica**

14.1. Para una introducción más detallada a la investigación sobre presuposiciones, véanse Gerald Gazdar (1979), Stephen Levinson (1983) y Rob van der Sandt (1988). Otros artículos son Bertrand Russell (1905) y Peter Strawson (1950). El ejemplo (14) se tomó de Deirdre Wilson (1975). En la literatura se hace a veces una distinción entre las presuposiciones semánticas y las pragmáticas. Las presuposiciones semánticas son las que en este capítulo denominamos presuposiciones. La presuposición pragmática se define: "La oración A es presuposición pragmática de la forma lógica B si se da el caso de que A sólo pueda ser emitida eficazmente en contextos que impliquen a B". (Véase Lauri Karttunen, 1974:182). En este caso no se utiliza "implicar" en el sentido lógico sino en el sentido amplio de "vincularse a". Véase también John Dinsmore (1981). El concepto de "presuposición pragmática" permanece definido sólo de manera vaga, particularmente debido a que no existe una distinción clara

entre este concepto y el de “implicatura conversacional”. Véase al respecto Peter Hornby (1974).

**14.2.** Una buena introducción a la investigación actual sobre la inferencia es la que ofrecen Janice Keenan y otros (1990), Wietske Vonk y Leo Noordman (1990) y Leo Noordman y Wietske Vonk (1992). Un artículo clave es el de Susan Haviland y Herbert Clark (1974). Véase también Noordman (1977). Los ejemplos (19) y (20) fueron extraídos de Anthony Sanford (1990).

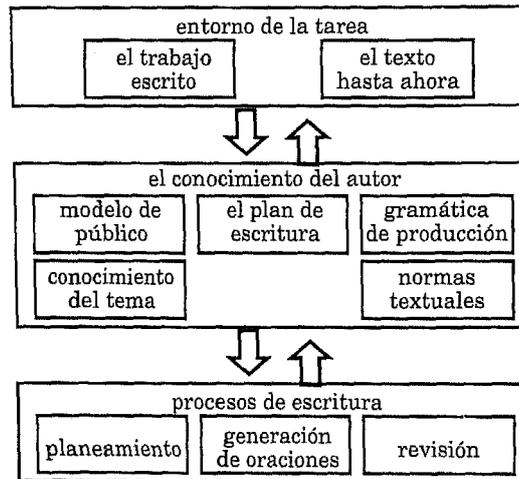
**14.3.** La publicación de Frederic Bartlett (1932) se considera como el punto de partida de la investigación sobre el conocimiento anterior. En lugar de “esquema” se utiliza a menudo la palabra “marco” a pesar de que la definición es ligeramente distinta. Véanse, por ejemplo, Erving Goffmann (1974) para más detalles sobre la investigación antropológica y Marvin Minsky (1975) sobre la investigación en el área de la inteligencia artificial. Existen otros dos términos que se utilizan para denotar aproximadamente lo mismo: el término “guión”, introducido por Roger Schank y Robert Abelson (1977), y el término “escenario”; véase Anthony Sanford y Simon Garrod (1981). El término “guión” denota un conocimiento previo del rol que desempeñan individuos dados en una situación específica. Un ejemplo de esto es el guión del restaurante, en donde los invitados ordenan la comida, la comen y pagan mientras que los mozos toman el pedido, traen la comida y reciben el pago, y el cocinero prepara la comida, etc. Un “escenario” es el conocimiento previo del orden en el cual tendrán lugar las acciones, por ejemplo, el escenario de una fiesta infantil, que tiene un orden para los regalos, la torta y los juegos. Sin embargo, estos términos a menudo se utilizan en forma indistinta. Para profundizar este tema, véase Deborah Tannen (1979). Puede encontrarse un buen panorama de la investigación en Paul Wilson y Richard Anderson (1986).

## La producción del discurso

### 15.1. Del pensamiento al texto

Se han realizado una considerable cantidad de investigaciones para determinar qué sucede entre la concepción de una idea, o la asignación de una tarea por escrito, y el texto final. Los procesos que involucra la escritura han sido descritos con la ayuda de modelos. Uno de los modelos más conocidos es el de Linda Flower y John Hayes. Para desarrollarlo hicieron que los sujetos pensarán en voz alta mientras realizaban trabajos por escrito y, luego de analizar las transcripciones de estos pensamientos hablados, construyeron el siguiente modelo:

(1) El modelo de Flower y Hayes



El modelo está compuesto por tres partes. En primer lugar, el entorno de la tarea, que incluye los elementos exógenos al autor que ejercen influencia sobre el proceso de escritura. El objetivo del texto y el género están incluidos también en el trabajo escrito. Una vez que ha comenzado el proceso de escritura, todo el texto que ya se ha escrito pasa a formar parte del entorno de la tarea. Los elementos nuevos deben conciliarse con lo que ya está en el papel.

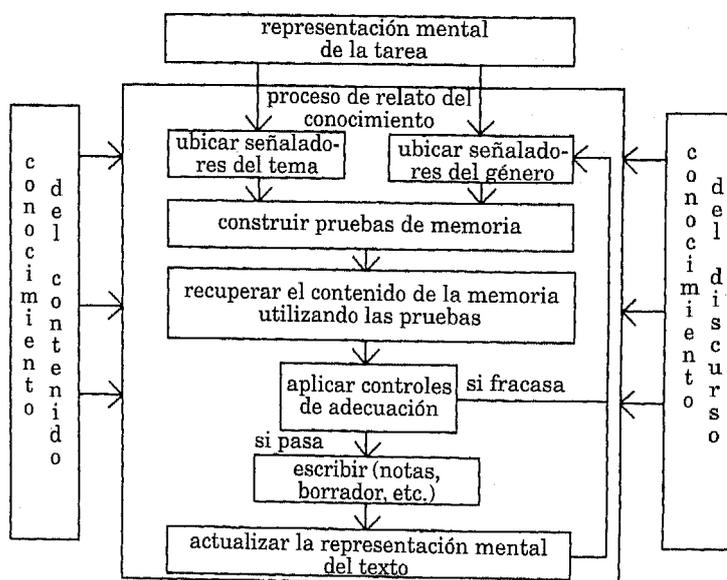
La segunda parte consiste en el conocimiento del autor. A fin de realizar un trabajo escrito que está destinado a un público en particular, se requiere cierto conocimiento de tal público y del tema dado. A fin de escribir dentro de un género específico, es necesario el conocimiento de las normas textuales. Además, también se requiere el conocimiento de la gramática y del planeamiento de la escritura. Como este conocimiento puede ser muy diferente en cada caso, este aspecto se distingue del proceso de escritura en sentido estricto.

La tercera parte, el proceso de escritura en sí, contiene tres componentes. Durante el proceso de planeamiento se determina la selección y el orden de presentación de la información. La formulación de la información se encara en la fase de generación de oraciones. Y finalmente se hace un juicio evaluativo sobre el texto y, de ser necesario, se lo edita en la fase de revisión. La formulación de la información en esta fase genera a menudo nuevas ideas que también deben ser incluidas dentro del texto.

El modelo de Flower y Hayes aporta un buen punto de partida para la investigación acerca del proceso de escritura, aunque resulta demasiado general como para servir de base para la investigación científica. En los trabajos pioneros de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987), se presentan dos modelos que son más específicos. Bereiter y Scardamalia desarrollaron sus modelos a partir de las siguientes observaciones. Los escritores jóvenes o inexpertos logran realizar un texto utilizando un mínimo de planeamiento. Los niños de doce años son capaces de escribir sin mayor dificultad sobre un paseo al zoológico o alguna ocasión en que sintieron temor. Los escritores con mayor experiencia consideran el proceso de escritura desde otra perspectiva diferente. Ven a la escritura como un trabajo difícil y a menudo esforzado. Sin embargo, señalan que al escribir han logrado una comprensión nueva del tema sobre

el que estaban escribiendo. Durante la escritura se generan pensamientos nuevos; escribir se vive como un proceso creativo. A partir de estas observaciones, Bereiter y Scardamalia desarrollaron dos modelos: uno para el proceso de escritura de los autores inexpertos, el modelo de relato del conocimiento, y otro para autores expertos, el modelo de transformación del conocimiento. Los autores expertos pueden utilizar el modelo de relato o el de transformación del conocimiento, dependiendo de la tarea a la que se encuentren abocados, mientras que los autores sin experiencia sólo tienen a su disposición el modelo de relato del conocimiento.

(2) El modelo de relato del conocimiento

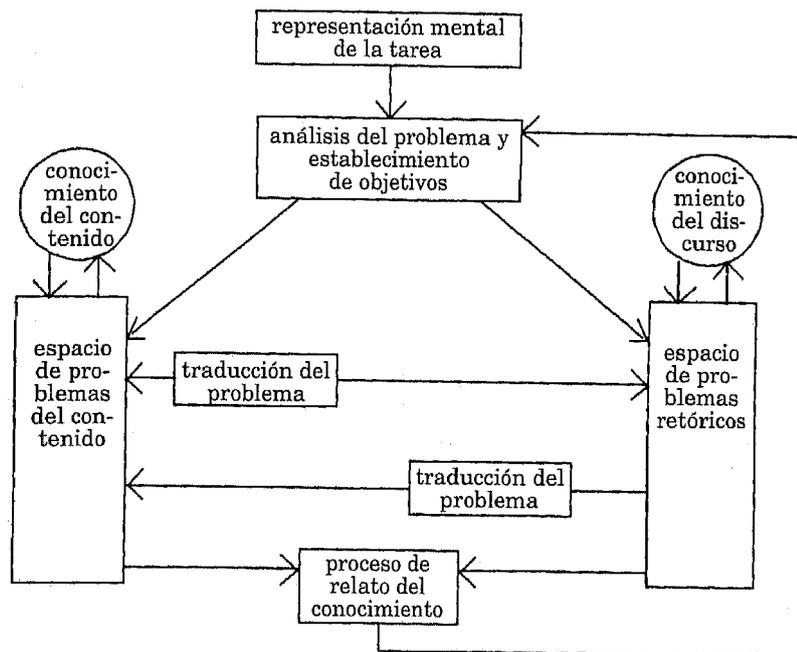


Bereiter y Scardamalia explicaron este modelo utilizando los siguientes ejercicios de escritura: los sujetos tenían que escribir un ensayo sobre la cuestión de si se debía permitir que los niños y las niñas jugaran en los mismos equipos. Podían aprehenderse los siguientes señaldadores del tema: niños, niñas, y deporte. Los escritores más experimentados podían identificar probablemente temas tales como el deporte amateur y la igualdad entre los sexos. Estos señaldadores se utilizan para sondear la memoria, y así almacenar los resultados.

Un proceso similar tiene lugar en el caso de los señaladores del género. La tarea escrita implica que el texto requerido es un ensayo de opinión. Dependiendo del nivel de pericia del escritor, este podría resultar desde una simple estructura de postulación de datos a una estructura más compleja de patrones argumentativos y anticipación de argumentos contrarios. Los resultados de las búsquedas son controlados o revisados para verificar su adecuación, por ejemplo, para ver si un ítem que podría incluirse es lo suficientemente relevante para el argumento dado. Si el control arroja un resultado negativo, el proceso comienza de nuevo. Si el resultado es positivo, el segmento de texto se escribe y el proceso recomienza sobre la base de lo que ya está en el papel, hasta que las pruebas ya no logran detectar ítems nuevos.

En el modelo de transformación del conocimiento se describe un proceso de escritura más complejo, es decir el proceso en el cual los autores conservan su creatividad y logran una mejor comprensión o cambian sus opiniones mientras escriben.

(3) El modelo de transformación del conocimiento



En este modelo el relato del conocimiento se encuentra integrado al proceso de resolución de problemas. Los problemas se encuentran en dos dominios, el dominio del contenido y el dominio retórico. En el dominio del contenido, se incluyen las preguntas como “¿Qué voy a escribir?” y “¿Esto es un hecho, una opinión o una sospecha?”. En el dominio retórico, las preguntas son del tipo de “¿Cómo presento esto a un grupo dado de lectores?” y “¿Es convincente este argumento?”. Mientras escribe, el autor se mueve constantemente entre estos dos dominios. Cuando el autor se pregunta si un cierto concepto es lo suficientemente claro para el lector (dominio retórico), esta pregunta puede llevar a que se defina más claramente el concepto (dominio del contenido) y una definición más detallada puede llevar a la necesidad de una oración introductoria en el párrafo anterior (dominio retórico). La interacción entre el dominio del contenido y el dominio retórico es el motor de la transformación del conocimiento. Este conocimiento eventualmente aparece en el proceso de relato del conocimiento. La flecha que comienza en ese punto y señala hacia arriba en el diagrama indica el proceso de revisión.

Los modelos de Bereiter y Scardamalia, ¿se corresponden con la realidad? Ellos mismos ofrecen evidencia para respaldar el modelo de relato del conocimiento. La manera como los autores sin experiencia describen su propio proceso de escritura se corresponde con este modelo. Además, los protocolos de “pensamiento en voz alta” demuestran que se presta muy poca atención a los aspectos retóricos del texto. También, de acuerdo con el modelo, se presta poca atención al planeamiento o la revisión.

A partir de los modelos, también pueden hacerse predicciones sobre los procesos de escritura. El modelo de relato del conocimiento predice que un autor sólo obtendrá ideas nuevas del tema y del texto previo. El modelo de transformación del conocimiento predice que las ideas nuevas también pueden surgir de la interacción entre el dominio retórico y el del contenido. Estas predicciones se corresponden con los resultados de Flower y Hayes. Ellos establecieron, a partir del análisis del protocolo, que en el caso de los autores expertos, el 60% de las ideas nuevas tenían sus raíces en el dominio retórico, mientras que en el caso de los autores menos competentes, el 70%

de las ideas nuevas eran estimuladas por el tema o el pasaje en el que estaba trabajando el autor en ese momento.

Los dos modelos de Bereiter y Scardamalia tenían, entre otros, el objetivo de describir las diferencias entre los escritores expertos y los inexpertos. El desarrollo de la habilidad para escribir ha sido bien estudiada. Esto se trata en el apartado 15.2. Bereiter y Scardamalia también señalaron que siguiendo cualquiera de los dos modelos puede producirse un texto bueno o uno malo. ¿Pero cómo puede determinarse si un texto es bueno o malo? Este es el tema del apartado 15.3.

## **15.2. La habilidad para escribir**

La habilidad para escribir puede describirse tanto en términos del proceso como en términos del producto. El enfoque del proceso se basa en un modelo del procedimiento. En el análisis del producto, se intenta detectar las diferencias en las competencias a través del análisis del texto. En este apartado estudiaremos un ejemplo de un enfoque basado en el proceso y dos ejemplos del análisis del producto.

A partir de los protocolos de “pensamiento en voz alta”, Flower y Hayes pudieron determinar que los autores jóvenes y sin experiencia, en este caso alumnos primarios, prestan poca atención al planeamiento. Los autores experimentados planean sus textos antes de comenzar el proceso real de escribir. ¿Esta diferencia en el planeamiento constituye una diferencia en la habilidad para escribir? Podría suceder que los alumnos de escuela primaria comenzaran siempre a hacer cualquier tipo de ejercicio sin planeamiento previo, y esto no indicaría nada sobre sus competencias. Bereiter y Scardamalia investigaron a fin de establecer si el planeamiento es un factor en el desarrollo de la habilidad para escribir. Hicieron que una cierta cantidad de alumnos, de 10, 12 y 14 años de edad, escribieran un ensayo sobre el tema: “¿Los niños deberían poder elegir las materias que estudian en la escuela?”. Se pidió a los sujetos que formularan un plan en voz alta e hicieran notas por el mayor tiempo posible antes de comenzar a escribir. A continuación vemos dos ejemplos representativos de las notas y del texto escrito:

- (4) notas  
No me gusta Lengua, y Artes es aburrida  
No me gusta Literatura  
Creo que 3º y 4º año deberían dividirse  
Creo que deberíamos tener Matemática  
Creo que no deberíamos tener Actividades Prácticas  
Creo que tendríamos que estudiar Francés

texto

Creo que los niños deberían poder elegir qué materias quieren en la escuela. Creo que no tendríamos que tener Lengua, y Arte es muy aburrida. Creo que no deberíamos tener Literatura todas las semanas. Realmente creo que 3º y 4º año deberían dividirse para hacer Gimnasia. Creo que tendríamos que tener mucha Matemática. No creo que deberíamos tener Actividades Prácticas. Creo que deberíamos tener Francés.

- (5) notas
- opinión (la mía)
  - responsabilidad de los niños; su objetivo en la vida
  - padres; su comprensión de los niños
  - qué pasará con lo que elijan
  - ejemplos
  - qué derechos tienen
  - qué pienso sobre eso
  - el grado (si eligen) debería ser 7 o más
  - las materias del colegio deberían hacerse más interesantes
  - cómo será el futuro

texto

Personalmente creo que los estudiantes deberían poder elegir qué materias quieren estudiar en la escuela. En el noveno grado se permite a los alumnos que elijan ciertas materias que quieren hacer, pero incluso entonces no están seguros. Muchos no saben porque no saben qué es lo que quieren ser cuando crezcan. Si pudieran elegir las materias que les gustaran, la mayoría elegiría materias fáciles como Artes, Gimnasia, Música, etc. Creo que esto en parte es culpa de la escuela. Si la escuela hiciera que las clases de Matemática fueran más interesantes, los estudiantes probablemente elegirían esa materia (...)

El texto (4) fue escrito por un niño de 10 años y el texto (5), un fragmento, fue escrito por un joven de 14 años. Las notas de

la fase de planeamiento no dicen nada directamente sobre este proceso, pero hay algo que resulta bastante sobresaliente. Las notas del niño de 10 años muestran una similitud mucho mayor con el texto final que las del joven de 14 años. Al parecer, para el de 10 años el planeamiento equivale a la redacción. Los autores expertos establecen una diferencia entre estas dos actividades. La investigación demostró, por lo tanto, que el planeamiento puede ser un factor en el desarrollo de la habilidad para escribir.

Esta habilidad también ha sido investigada desde el análisis del texto. Se evalúa esta competencia en relación con la riqueza de vocabulario o la complejidad sintáctica. Ya que es muy probable que la habilidad para escribir evolucione en cada año escolar, las mediciones de léxico y sintaxis a menudo se vinculan con los niveles educativos. A partir de los dos ejemplos anteriores se podría llegar a la conclusión de que los jóvenes de 14 años producen oraciones más largas que los de diez.

Una de las unidades de medida de uso más difundido es la "unidad terminada". Esta unidad ha reemplazado a la longitud de la oración. Los autores jóvenes y en particular sin experiencia, a menudo producen oraciones increíblemente largas utilizando las palabras "y" e "y entonces". Por lo tanto resulta de poca utilidad concentrarse en la longitud de la oración. La unidad terminada, gracias a la investigación realizada por Kellogg Hunt, se ha vuelto una unidad generalmente reconocida de medida, que puede brindar información fiable sobre las diferencias entre los grados, y por lo tanto las diferencias en la habilidad para escribir.

¿Qué es una unidad terminada? "Unidad terminada" se refiere a una proposición principal o independiente con todos sus modificadores y proposiciones subordinadas. Gramaticalmente una unidad puede terminar con un punto o con otro signo de terminación. A continuación vemos un ejemplo de un alumno de cuarto año quien, además, no utiliza puntuación.

- (6) Me gusta la película que vimos sobre Moby Dick la ballena blanca el capitán dijo si pueden matar a la ballena blanca Moby Dick yo le daré este oro a quien pueda hacerlo y vale dieciséis dólares ellos trataron y trataron pero mientras estaban tratando mataron a una ballena

y usaron el aceite para las lámparas ellos casi atraparon a la ballena blanca.

Este pasaje está compuesto por las siguientes unidades terminadas:

- (7) 1. Me gusta la película que vimos sobre Moby Dick la ballena blanca
2. el capitán dijo si pueden matar a la ballena blanca Moby Dick yo le daré este oro a quien pueda hacerlo.
3. y vale dieciséis dólares.
4. ellos trataron y trataron.
5. pero mientras estaban tratando mataron a una ballena y usaron el aceite para las lámparas.
6. ellos casi atraparon a la ballena blanca.

Hunt investigó la relación entre el año escolar y la longitud promedio de la unidad terminada. La longitud promedio de la unidad terminada puede determinarse dividiendo el número de palabras por el número de unidades terminadas. La longitud promedio en el caso del texto (6) es 11,3 (68 palabras dividido por 6 unidades). Hunt hizo que alumnos de diferentes años y adultos reescribieran el siguiente discurso:

- (8) 1. El aluminio es un metal.
2. Es abundante.
3. Tiene muchas aplicaciones.
4. Se deriva de la bauxita.
5. La bauxita es un mineral.
6. La bauxita se parece a la arcilla.

A continuación hay dos textos escritos por alumnos en diferentes niveles y uno de un adulto:

- (9) (alumno de cuarto año)  
El aluminio es un metal y es abundante. Tiene muchas aplicaciones y se deriva de la bauxita. La bauxita es un mineral y se parece a la arcilla.
- (10) (alumno de octavo año)  
El aluminio es un metal abundante, tiene muchas apli-

caciones, y se deriva de la bauxita. La bauxita es un mineral que se parece a la arcilla.

(11) (adulto experimentado)

El aluminio, un metal abundante con muchas aplicaciones, se deriva de la bauxita, un mineral con el aspecto de la arcilla.

Las diferencias son notables. El alumno de cuarto año prácticamente no introdujo cambios, sólo la coordinación de las unidades terminadas y los predicados. El de octavo elabora mucho más: entre otras cosas, la transformación de una oración en un adjetivo (“abundante”) y el uso de una proposición subordinada para vincular dos ideas (“que se parece a la arcilla”). El adulto experto es quien ha hecho más cambios: toda la información se ha incluido en una sola oración. Las diferencias entre los textos pueden expresarse en la longitud promedio de la unidad terminada. El nivel del alumno de cuarto año es 5, el del alumno de octavo año es 10 y el del adulto experto es 13. Estos valores reflejan la tendencia que Hunt descubrió en una investigación con 300 sujetos.

(12) Diferencias en la longitud promedio de la unidad terminada, según Hunt

año escolar	4	6	8	10	12	(adultos competentes)
longitud media de unidad terminada	5,4	6,8	9,8	10,7	11,3	(14,8)

La longitud no es el único tema en la investigación acerca de las unidades terminadas. Hunt también investigó la correlación entre el nivel de educación y la composición de la unidad terminada. La oración siguiente, por ejemplo, está compuesta por tres proposiciones o componentes similares a una oración.

(13) El hombre que convenció a Juan de que consultara a un especialista fue despedido.

1. Alguien despidió al hombre.

2. El hombre convenció a Juan.
3. Un especialista examinó a Juan.

El nivel de complejidad de (9), (10) y (11) puede calcularse fácilmente. Estos textos fueron compuestos a partir de las seis oraciones que figuran en (8). El texto (9), con cinco unidades terminadas en seis oraciones, tiene un factor de complejidad 1,2. El texto (10), con dos unidades terminadas, tiene un factor de complejidad de 3,0 y el texto (11) tiene un factor 6,0. Estas cifras muestran la misma tendencia que se observó en los datos que surgieron de la investigación anterior utilizando 300 sujetos.

(14) Factor de complejidad por unidad terminada

año escolar	4	6	8	10	12	(adultos competentes)
factor	1,1	1,6	2,4	2,8	3,2	(5,1)

A medida que los individuos maduran, pueden fusionar oraciones más simples en una única unidad terminada. Esto lo logran no sólo a través de la reducción de la oración a una proposición subordinada o a un adjetivo, sino también de la transformación de la oración en, por ejemplo, una construcción sustantiva y otras construcciones más elaboradas.

### 15.3. Evaluación de la calidad del texto

Identificar los factores que determinan la calidad del texto ha demostrado ser muy difícil. Podría esperarse que la longitud promedio de la unidad terminada, que puede predecir el nivel educativo, también aportara información con respecto a la calidad del texto. A medida que los estudiantes crecen se vuelven mejores escritores. Sin embargo, ningún estudio ha demostrado una correlación clara entre la longitud promedio de la unidad terminada y la calidad del texto. La investigación acerca de la calidad del texto se ha visto también dificultada por el hecho de que las apreciaciones con respecto al discurso pueden variar ampliamente: los juicios evaluativos sobre la calidad no son muy fiables. En los años sesenta Paul Diederich construyó un modelo evaluativo con el cual era posible efectuar juicios de calidad fiables. Hizo que cincuenta lectores de varios niveles y sectores de la sociedad (profesores de lengua,

abogados, editores, empresarios, gerentes, etc.) evaluarán 300 ensayos de universitarios de primer año. El resultado presentó una amplia gama de variaciones en los juicios. Un tercio de los ensayos recibieron todas las calificaciones posibles (la puntuación era entre 1 y 9), y ninguno de los ensayos recibió menos de cinco calificaciones.

Resultó claro, sin embargo, que existían tendencias en la manera como se realizaban los juicios. Utilizando el análisis estilístico, era posible distinguir cinco grupos distintos de jueces. El grupo más numeroso se concentraba principalmente en el contenido, la riqueza de ideas, y la claridad y relevancia con respecto al tema y a la audiencia. El segundo grupo se concentraba principalmente en los errores de uso, estructura, puntuación y ortografía: este grupo estaba integrado en su mayoría por profesores de lengua. El tercer grupo se preocupaba especialmente por la organización (había un alto número de empresarios en este grupo). El cuarto grupo se concentraba en el vocabulario y el quinto en cualidades personales (gusto, estilo); los editores y escritores profesionales estaban bien representados en este último grupo.

Todos los juicios evaluativos (cada uno de los participantes leyó los 300 ensayos) podían reducirse así a cinco factores: ideas, mecánica, organización, redacción y sentido estético. Estos factores también pueden encontrarse en la investigación que se realizó en Italia en el mismo período. Esta investigación designó un sexto factor: "caligrafía, prolijidad". Esto probablemente se debe a que trabajaron con textos originales escritos a mano.

La información obtenida en esta investigación se utilizó para observar si las diferencias entre los juicios de calidad, por ejemplo, el hecho de que un mismo ensayo recibiera un 8 de un juez centrado en las ideas y un 5 de un juez centrado en la organización podía explicarse por distintos factores. Esto sólo resultó ser así en parte. Solamente en el 43% de los casos las diferencias pudieron ser explicadas por los cinco factores. Casi el 60% de la variación debe atribuirse por lo tanto a criterios eminentemente personales, libre variación en la evaluación o errores de juicio.

Como resultado de la investigación se elaboró un modelo de evaluación con el cual los docentes pudieran lograr un nivel razonable de consenso tras un período relativamente corto de capacitación. En este modelo, el factor II se ha dividido en los

elementos escolásticamente aceptados tales como gramática y ortografía. Además, se agrega la categoría “caligrafía” que surgió en la investigación italiana.

(15) El modelo de evaluación de la calidad de Diederich

	Bajo		Medio		Alto
I Mérito general					
Ideas	2	4	6	8	10
Organización	2	4	6	8	10
Redacción	1	2	3	4	5
Estética, Estilo	1	2	3	4	5
II Mecánica					
Uso	1	2	3	4	5
Puntuación	1	2	3	4	5
Ortografía	1	2	3	4	5
Caligrafía	1	2	3	4	5

Un estudiante con una calificación “baja” en toda la tabla obtendrá 10 puntos. La puntuación máxima es de 50 puntos. El modelo aporta indicaciones de cómo calificar cada categoría. A continuación aparecen dos ejemplos de instrucciones con respecto al factor I, 4 (estética, estilo), que resulta un tanto vago:

(16) (estética, alto)

(...) El autor parece sincero y honesto, y escribe sobre algo que conoce, a menudo a partir de la experiencia personal. Uno no podría confundir su producción con la de nadie más (...)

(17) (estética, bajo)

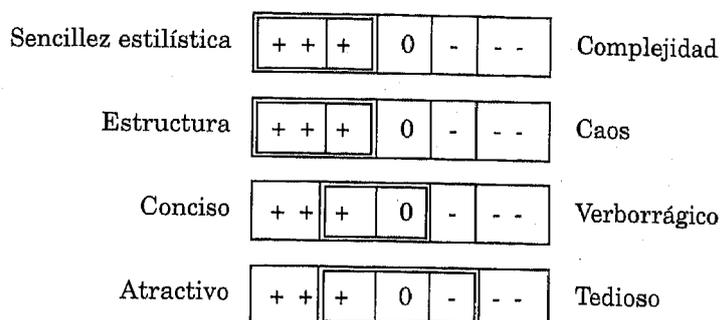
El autor se revela en forma clara pero no deliberadamente. Sus pensamientos y sentimientos son los de una persona poco educada que no se da cuenta de lo mal que suena (...)

Con este modelo de evaluación de la calidad resulta relativamente fácil obtener una calificación a partir de las primeras impresiones del juez, que luego pueden compararse con las de otro. Cuando un ensayo recibe diferentes calificaciones de di-

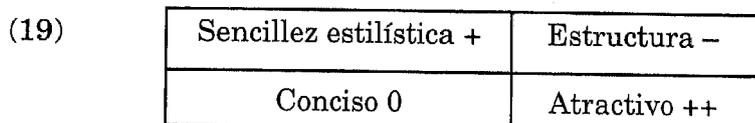
ferentes sujetos, el modelo también posibilita determinar rápidamente qué factores son la causa de la diferencia.

Hasta ahora sólo se han considerado las aplicaciones pedagógicas. Sin embargo también se han investigado otras aplicaciones. La mayor parte de la investigación se ha concentrado en los textos informativos. La calidad de este tipo de texto puede representarse en términos de inteligibilidad. Un buen ejemplo es el modelo de evaluación que aparece a continuación. Luego de una amplia investigación, los alemanes Inghard Langer, Friedemann Schulz von Thun y Reinhard Tausch elaboraron un modelo de evaluación (1974) compuesto por cuatro factores. Estos cuatro factores se representan en un modelo con cuatro escalas diferentes de cinco puntos cada una:

(18) El modelo de Langer, Schulz von Thun y Tausch



Para que un texto informativo sea de alta calidad, debe mantenerse dentro de los límites del diagrama. Un texto verborrágico resulta incomprensible, pero un texto que es demasiado conciso es igualmente difícil de comprender. En la categoría de "atracción" tanto una sobreabundancia como una falta total de atractivo pueden influir en la inteligibilidad de manera negativa. Si el modelo se aplica a un texto, el resultado es, por ejemplo, el siguiente diagrama de inteligibilidad.



A este modelo se aplica lo mismo que al modelo de Diedrich: los juicios de calidad pueden diferir ampliamente. El mo-

delo tiene el propósito de facilitar la discusión de las diferencias de juicio. Los jueces pueden capacitarse para utilizar este modelo a fin de potenciar la fiabilidad de las evaluaciones sobre un aspecto específico de la calidad: la inteligibilidad.

### Preguntas y ejercicios

1. Lea el siguiente extracto de un protocolo de “pensamiento en voz alta” (tomado de Witte 1987). Se pidió a un estudiante estadounidense que escribiera un ensayo sobre el papel de la educación en la sociedad. Luego de leer la tarea y tomar algunas notas, comenzó como sigue. Sólo los segmentos en cursiva representan el texto, el resto son los pensamientos que expresó en voz alta. Los números marcan las unidades de pensamiento:

(1) Bueno a ver... hagamos un...(2) ¿cuál va a ser la tesis de esto?... (3) ¿qué tal el sistema de educación? (4)... el sistema educativo en E.U.A. tiene...eh...se ha transformado a partir de... un...(5) caramba... un...un... (6) Dios esto no tiene ni pies ni cabeza...(7) el sistema educativo en E.U.A....(8) no (9) durante los últimos treinta años...el sistema de educación pública estadounidense ha sido influido y...eh...eh...modificado en...un...sinnúmero de maneras...un...un cierto número de maneras...muchas maneras...(10) ejem...bueno...(11) *Durante los últimos treinta años, el sistema educativo estadounidense ha sido influido y modificado...eh... maneras... tremendamente.* (12)...ejem...bueno... ahora esto es lo que vamos a hacer...

¿Qué fases del proceso de escritura pueden verse en este protocolo?

2. ¿Qué proceso del enfoque de Flower y Hayes incluye la decisión del autor de completar ciertos argumentos de un texto persuasivo con ejemplos, a fin de aumentar su poder de persuasión?
3. En Flower y Hayes (1981) aparece el mismo modelo que el ya visto en (1) de 1980, pero esta vez con algunas modifica-

ciones menores. Entre otras cosas, se han eliminado la memoria de largo plazo y la flecha que sale del proceso de escritura y señala hacia atrás. En su opinión, ¿este cambio constituye o no una mejora?

4. ¿Por qué Bereiter y Scardamalia introdujeron dos modelos del proceso de escritura?
5. ¿Qué modelo del proceso de escritura se ajusta mejor a la siguiente frase de E. M. Forster: “¿Cómo sé lo que pienso hasta no ver lo que digo?”.
6. Según el modelo de relato del conocimiento, ¿qué puede hacer un instructor para convertir a un autor en un transformador del conocimiento?
7. Determine la longitud promedio de la unidad terminada y el factor de complejidad de los textos (4) y (5), y determine además si los resultados se corresponden con los resultados obtenidos por Hunt.
8. ¿Cuál es la diferencia entre una unidad terminada y una proposición (véase el apartado 6.1.)?
9. ¿Cuántos componentes parecidos a una oración contiene la segunda unidad terminada en el ejemplo (7)?
10. ¿Qué consejo debería dársele a un autor que está escribiendo un texto al cual resulta aplicable el diagrama de inteligibilidad dado en el punto (19)?
11. A continuación aparecen dos textos tomados de una investigación realizada por Gerald Parsons (1990). A los sujetos se les dio idéntica información y se les pidió que escribieran un artículo sobre el cultivo de café en Brasil para un libro de referencia sobre los cultivos comerciales en el mundo. Evalúe los textos utilizando los dos modelos dados en el apartado 15.3. y determine hasta qué punto sus evaluaciones se parecen a las de sus compañeros de estudio.

A. El lugar más importante donde se cultiva café es Brasil, así que vamos a describir muchas secuencias sobre el cultivo de café en Brasil. El primer paso a realizar antes de plantarlo es preparar el suelo, que requiere cierta transformación. Luego de haber terminado esta operación se esperará durante meses antes de comenzar a plantar los plantines en hoyos. Mientras tanto, entre diciembre y marzo, el café comienza a crecer más y más. Luego de haber sido irrigado y rociado, así que esto dure más de tres meses. Al final de marzo el café debe haber sido recogido y cosechado utilizando diferentes medios como el tractor que transporte a planta de procesamiento, esto lleva mucho tiempo para terminarlo. Luego avanzamos otro paso usando diferentes tipos de máquinas hasta llegar al verdadero café.

Primero tenemos que reducirlo a pulpa en una máquina antes de procesarlo para su fermentación después el café crecido debe ser lavado y secado luego estará listo para enviarlo y exportarlo afuera.

B. Durante el período de mediados de septiembre a mediados de marzo, se prepara el suelo arándolo, fertilizándolo y eliminando las malezas, y el café se planta, de a cuatro plantines en cada hoyo. Desde mediados de diciembre en adelante, debe prestarse atención constante al cultivo en la forma de irrigación, rociado, fertilización y eliminación de malezas. Hacia mediados de marzo el primer cultivo está listo para cosechar. Las bayas deben ser recogidas a mano y cargadas en tractores, en los cuales se transportan a la planta de procesamiento.

Existen dos técnicas de procesamiento posibles. La primera involucra un proceso de cinco pasos en gran medida automatizado, en el cual las bayas pasan a través de una máquina trituradora para quitar la cáscara exterior, se fermentan y luego se lavan para dejar sólo los granos. Los granos se secan luego al sol por 24 horas, y finalmente se secan a máquina hasta que están listos para exportar. La segunda técnica consiste en dejar las bayas a secar al sol por un tiempo que varía entre unos cuantos días y una quincena, luego de lo cual las cáscaras se separan a mano y se seleccionan los granos.

Los granos procesados se exportan a todo el mundo, a los E.U.A. y Europa, etc., y finalmente un año o más después del plantado inicial, el café está listo para tostarlo, molerlo y beberlo.

## Información bibliográfica

**15.1.** Las dos publicaciones más importantes en el campo de la producción del discurso son las de George Hillocks (1986) y Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987). George Hillocks ofrece un panorama de los temas y los resultados de la investigación, y una extensa bibliografía de 102 páginas. El estudio realizado por Bereiter y Scardamalia es el trabajo paradigmático para la última década. En el estudio de la comunicación escrita, se presta mayor atención al dominio de la retórica, como en el segundo modelo de Bereiter y Scardamalia, y al factor audiencia. Véase también Gesa Kirsch y Duane Roen (1990).

La investigación de Linda Flower y John Hayes a menudo se cita en círculos educativos. Su modelo ha sido presentado en numerosas publicaciones. El modelo que se presenta aquí fue extraído de Hayes (1989). Véase también Flower y Hayes (1980). El estudio de protocolo al que se hace referencia en este apartado puede encontrarse en Flower y Hayes (1981).

**15.2.** Para profundizar en la investigación realizada acerca del planeamiento, véanse las publicaciones ya mencionadas. Acerca de la investigación de las unidades terminadas, las publicaciones de Kellogg Hunt ofrecen una buena perspectiva, especialmente Hunt (1965) y (1970). La unidad terminada se utiliza a menudo como la unidad de medida de la complejidad sintáctica. Véase, por ejemplo, Marion Crowhurst y Gene Piche (1979), donde se demuestra que la longitud promedio de la unidad terminada en los trabajos escritos argumentativos es mayor que en los textos narrativos o descriptivos. Este estudio demostró asimismo que el factor "público" también influye. En el discurso que se dirige a un docente, la longitud promedio de la unidad terminada es mayor que en el discurso escrito a un amigo. Un buen ejemplo de la investigación actual es Carel van Wijk (1992).

**15.3.** Durante mucho tiempo la investigación sobre el análisis del producto se concentró en el problema de la evaluación de los ensayos. La publicación de Paul Diederich (1974) constituye un buen punto de partida para profundizar la investigación. Véase Inghard Langer, Friedemann Schulz von Thun y Reinhard Tausch (1974) sobre el estudio acerca de distintos tipos de discurso en los ensayos universitarios. Sobre información acerca de los juicios de calidad de los artículos periodísticos, véase Jan Renkema (1991). Un buen enfoque general de la investigación sobre la calidad del texto se encuen-

tra en Martin Nystrand (1986). Véanse también George Dillon (1981) y Charles Cooper y Sidney Greenbaum (1986).

En este apartado sólo se trata la investigación holística de la calidad del texto, es decir, los juicios evaluativos sobre el discurso como un todo. La investigación analítica también ha trabajado sobre los juicios de la calidad de características textuales específicas. Véase, por ejemplo, el estudio de Rosemary Hake y Joseph Williams (1981), sobre la evaluación de formulaciones verbales y nominales, en donde se demuestra que las formulaciones nominales se consideran superiores. Véanse también las investigaciones acerca de la digresión realizadas por Lynne Reder (1982) y Lynne Reder, Davida Charney y Kim Morgan (1986). Este trabajo dejó en claro que las digresiones afectan negativamente la calidad de un libro de texto (ya que distraen del tema o argumento principal); sin embargo, pueden elevar la calidad de textos instructivos en las situaciones en las que la digresión resulta obviamente relevante para el tema principal del texto.

## La comprensión del discurso

### 16.1. Fórmulas de “lecturabilidad”

Uno de los problemas más importantes de la investigación acerca del procesamiento textual se centra en la manera de determinar si un texto resulta comprensible para un grupo específico de destinatarios. Las fórmulas de lecturabilidad se han desarrollado para resolver tal problema. La mayoría de estas fórmulas aparecieron en la década de 1950 cuando, especialmente en el campo de la educación, existía gran necesidad de un método eficiente que permitiera determinar si un texto era adecuado para un nivel educativo dado. El procedimiento para desarrollar una fórmula de lecturabilidad está compuesto por cuatro etapas.

1. La primera etapa consiste en reunir una cantidad de textos que son conocidos por tener diferentes niveles de dificultad. Esta colección puede consistir en textos que se han utilizado en exámenes escolares, y que tienen niveles de calificación conocidos para cada nivel educativo. Un texto puede entonces considerarse adecuado para un cierto nivel si los alumnos de ese nivel logran una calificación promedio dada, por ejemplo, siete respuestas correctas sobre diez.

2. Podemos analizar después los textos en busca de todas las características posibles que tuvieran una influencia en la lecturabilidad: la longitud de las palabras, el porcentaje de palabras abstractas, la cantidad de proposiciones subordinadas por oración, la cantidad de preposiciones por cada cente-

nar de palabras, etc. (Véase, por ejemplo, el análisis estilístico realizado por John Carroll en el apartado 9.2.)

3. El procesamiento estadístico puede luego servir para determinar en qué medida las diferencias de nivel de dificultad (véase etapa 1) pueden adscribirse a características textuales (véase etapa 2).

4. A partir de la etapa 3, puede determinarse qué características textuales contribuyen más al resultado de un examen de comprensión de texto. Puede realizarse un análisis estadístico más profundo para determinar con qué frecuencia deberían o podrían aparecer tales características a fin de que el texto resulte legible para un determinado nivel.

La más conocida es la fórmula de Flesch, así llamada en honor a Rudolph Flesch. Esta fórmula contiene dos variables, la longitud de la palabra y la longitud de la oración, y es, por lo tanto, relativamente fácil de aplicar. Tome un pasaje que contenga cien palabras. Cuente la cantidad de sílabas. Determine la longitud promedio de la oración en palabras, siendo el límite de la última oración el punto que se encuentre más cercano a la palabra número cien. El resultado consistirá en dos números: uno para la longitud de las palabras ( $lp$ ), la cantidad total de sílabas en cien palabras, y uno para el promedio de longitud de la oración ( $lo$ ). Estos números deben utilizarse en la siguiente fórmula:

- (1) La fórmula de lecturabilidad de Flesch  
 $F.L. = 206,84 - (0,85 lp) - (1,02 \times lo)^*$

F.L. significa facilidad de lectura; las constantes se han logrado a través del análisis estadístico. La cantidad de sílabas por cien palabras debe multiplicarse por 0,85 y la longitud promedio de la oración por 1,02. Ambos resultados deben restarse del número inicial. El resultado de esta fórmula puede situarse entre 0 (muy difícil de leer) hasta 100 (muy fácil de leer), e indica el nivel de educación que resulta necesario para la comprensión del texto.

\* La fórmula original es " $R.E. = 206.84 - (0.85 \times wl) - (1.02 \times sl)$ " *R.E.* significa *Reading Ease*, *wl* significa *word length* y *sl* significa *average sentence length*. [T.]

(2) Fórmula de Flesch, tabla de interpretación

F.L.- resultado	valoración	nivel de educación
0-30	muy difícil	universitario
30-50	difícil	secundario
50-60	bastante difícil	secundario (primer ciclo)
60-70	estándar	sexto año
70-80	bastante fácil	quinto año
80-90	fácil	cuarto año
90-100	muy fácil	tercer año

¿Hasta qué punto los resultados de esta fórmula indican las diferencias en los niveles de lecturabilidad? A manera de ilustración, obsérvense los siguientes ejemplos:

(3) Cohete

Un enorme cohete V-2 amarillo y negro, de 14 metros de largo, se erguía en un desierto de Nuevo México. Vacío, pesaba cinco toneladas. Como combustible transportaba ocho toneladas de alcohol y oxígeno líquido.

Todo estaba listo. Los científicos y los generales se retiraron a cierta distancia y se acuclillaron detrás de montículos de tierra. Dos bengalas rojas se elevaron como señal para lanzar el cohete.

Con un enorme rugido y una llamarada, el gigantesco cohete se elevó lentamente y luego comenzó a acelerarse. Detrás lo seguía una estela de 18 metros de fuego amarillo. Pronto las llamas parecían una estrella dorada. En unos pocos segundos estaba demasiado alto como para verlo, pero el radar lo siguió mientras aceleraba hacia arriba a 4.800 km por hora.

Unos pocos minutos después del despegue, el piloto de un avión de observación lo vio regresar a una velocidad de 3.600 km por hora y hundirse en la tierra a 450 km del punto de partida.

(4) Juan Sardina

Hace mucho tiempo los pececitos del mar estaban en la

escuela en lo profundo del agua, a salvo de los animales peligrosos. Un alumno, Juan Sardina, no estaba estudiando. Miraba algo que se balanceaba frente a sus ojos. No podía apartar la mirada de esa cosa brillante. Cuando el profesor de historia le preguntó qué pensaba de la ballena que se tragó a Jonás, él respondió "Está como para comérsela". A todos les hizo gracia la extraña respuesta de Juan y se dieron vuelta para mirarlo. El no pensaba en la escuela o en la lección de historia, sino que se sentía cada vez más hambriento. De repente, mientras el profesor y los alumnos lo miraban, sucedió. Juan dio un rápido mordisco y se tragó ese objeto brillante que había estado colgando justo delante de sus narices. Súbitamente salió disparado hacia arriba, hasta perderse de vista. Y nadie de la clase volvió a ver a Juan Sardina.

La Fórmula Flesch aplicada a las primeras cien palabras de cada ejemplo brindan los siguientes resultados:

- (5) Cohete: F.L. 75  
Juan Sardina: F.L. 81

A partir de estos resultados, podría llegarse a la conclusión de que el texto (4) es ligeramente más fácil que el texto (5), y que ambos textos son adecuados para el mismo nivel educativo. El valor de esta y otras fórmulas de lecturabilidad es, sin embargo, cuestionable. En la literatura acerca de este tema, se han planteado las siguientes objeciones, entre otras:

1. Una fórmula de lecturabilidad se basa en una colección de exámenes escolares, pero eso no quiere decir que dicha fórmula pueda aplicarse a otro tipo de textos sin adaptación.
2. Sólo se han incorporado a la fórmula aquellos síntomas que se corresponden mejor con los resultados de los exámenes de comprensión de texto. Sin embargo, las variables en este caso, longitud de la palabra y de la oración, no nos dicen mucho sobre la lecturabilidad del texto.
3. Las pruebas de comprensión de texto utilizadas como modelo de difusión a menudo tienen un estatus por lo menos dudoso.
4. Las fórmulas de lecturabilidad desarrolladas hasta ahora

sólo se pronuncian sobre las características de las oraciones. La fórmula de Flesch arrojaría el mismo resultado incluso si las oraciones de un texto fueran reorganizadas en un orden diferente.

Las fórmulas de lecturabilidad no son sensibles a características del discurso tan importantes como la cohesión y la coherencia.

## 16.2. La medida de la comprensión

Las fórmulas de lecturabilidad han sido desarrolladas para posibilitar la medición de la lecturabilidad de un texto sin la asistencia de un lector. Todos los otros métodos exigen sujetos que lean los textos y formulen un juicio evaluativo.

Un método de amplia difusión es el ejercicio de completar los espacios en blanco o *cloze*. La palabra *cloze* se deriva de “*closure*” (cierre), un término utilizado en la psicología gúestáltica. Describe la tendencia humana a observar una forma completa (una *Gestalt*) incluso en situaciones en donde falta una parte. Si, por ejemplo, se muestra un dibujo de una cara donde falta la nariz, los observadores seguirán viéndolo como el dibujo de un rostro. Cuando se aplica al texto, esto significa que el lector puede completar una palabra que se ha eliminado. Si se eliminan una cantidad de palabras de un texto, el lector estará ... a indicar ... palabras que deberían ... en los espacios en blanco. El *cloze* se utiliza como una forma de medir la lecturabilidad basada en el siguiente supuesto: cuanto más comprensible es un texto, más fácil resulta a un lector completar las palabras faltantes. En la década de 1950 esta prueba se utilizaba a menudo. Los investigadores eliminaban, por ejemplo, una de cada cinco palabras y suponían que un texto era adecuado para un grupo dado si los sujetos de ese grupo podían completar entre el 40 y el 50% de los espacios en blanco en forma correcta. La investigación más reciente, sin embargo, ha demostrado que la prueba necesita ser más precisa. Los resultados evidencian un vínculo con el tipo de palabra eliminada. Compárense los siguientes ejemplos:

- (6a) ... enorme cohete V-2 amarillo ... negro, de 14 metros ...  
largo, se erguía en ... desierto de Nuevo México.

- (6b) Un enorme cohete V-2 ... y negro, de 14 ... de largo, se erguía en un desierto de Nuevo ....

En ambas oraciones se ha eliminado una de cada cinco palabras:\* en (6a) esta secuencia comienza con la primera palabra y en (6b) con la quinta. En (6a), sin embargo, hay muchas menos probabilidades de completar con un término equivocado ya que en este caso se han eliminado palabras funcionales: “un”, “y”, “de” y “un”. Estos términos funcionales pueden a menudo completarse sobre la base del conocimiento general del idioma. En este punto el *cloze* constituye una prueba de conocimiento de las estructuras del idioma más que un test de lecturabilidad. En (6b), por otra parte, las palabras que se han eliminado son de contenido: “amarillo”, “metros” y “México”. Para completar estas palabras se necesita conocer el tópico del discurso. Los lectores que no saben nada de los inicios de la tecnología espacial tendrán muchos problemas para completar la última palabra. Las diferencias en las probabilidades de predicción de las diversas palabras de un texto pueden anularse solamente si se crean tantas versiones del texto como para que cada una de las palabras quede eliminada en una u otra, por ejemplo, cinco versiones si se elimina una de cada cinco palabras.

Es importante determinar si la capacidad del lector de completar los espacios en blanco con las palabras faltantes indica algo sobre la lecturabilidad del texto. Si los lectores completan el blanco con la palabra “aterrizó” en lugar de “se erguía”, ¿puede asumirse que la oración resultó más difícil para esos lectores que para aquellos que lo completaron con la respuesta correcta? Quienes proponen la prueba *cloze* señalan que puede resultar útil para medir la lecturabilidad y comprensión del discurso cuando las palabras que se dejan en blanco no se eligen al azar sino que se seleccionan sobre la base de su utilización como hitos de la comprensión; estas palabras sólo pueden completarse correctamente si se comprendió el texto.

Además del *cloze*, existen numerosos métodos para determinar la lecturabilidad de un texto para un grupo específico. Los lectores pueden responder a preguntas sobre el texto, o puede pedírseles que hagan un resumen. También puede instruirse a los lectores para que formulen un juicio evaluativo sobre la lecturabilidad del texto, o que ordenen las diferentes

versiones de acuerdo con su grado de lecturabilidad. Pueden plantearse objeciones a todos estos métodos. Evaluar la calidad de un resumen es un proceso subjetivo. Reconocer la capacidad de un lector para reproducir un texto no significa automáticamente que el texto haya sido comprendido. Generar preguntas y evaluar las respuestas también puede ser problemático. Si se pregunta a un lector si cierta oración apareció literalmente en el texto, lo que se está testeando es su memoria. Y si se formula una pregunta abierta, la información contenida en el texto casi siempre se refleja en la pregunta. Esto significa que ya no puede medirse el nivel de comprensión logrado directamente después de leer el texto. Sin embargo, las desventajas de los diferentes métodos no son serias cuando estos métodos se utilizan para la investigación comparativa. Pueden determinarse las diferencias de lecturabilidad entre dos textos utilizando cualquiera de estos métodos, ya que sus inconvenientes tendrán el mismo efecto en ambos textos.

Los métodos mencionados son los llamados "no simultáneos": todos apuntan a la medición de la comprensión de un texto después de leerlo. En la investigación psicológica se han desarrollado también métodos para examinar los procesos que tienen lugar durante la lectura de un texto: los métodos "simultáneos". Los más importantes son la medida de la velocidad de lectura y el registro de los movimientos oculares durante la lectura. A fin de medir la velocidad de lectura, se proyecta un texto sobre una pantalla, oración por oración. Los sujetos deben apretar un botón que detiene un reloj en cuanto comprenden la oración. Este método posibilita ver, por ejemplo, si una oración con sólo una referencia imprecisa a otra anterior requiere más tiempo de procesamiento que una oración con una referencia clara. Además, se ha desarrollado el equipo necesario para medir precisamente cuánto tiempo permanece el ojo del lector fijo en una palabra específica. El supuesto es que la duración de la fijación es un indicador de la complejidad de los procesos mentales que tienen lugar. Este método puede usarse para determinar qué elementos de un texto causan dificultades de procesamiento.

### 16.3. Modelo del proceso de lectura

Se han desarrollado varios modelos diferentes para describir los procesos que tienen lugar durante la lectura. El más conocido es el desarrollado por Walter Kintsch y Teun van Dijk. Este modelo puede explicarse mejor utilizando el texto de muestra presentado en el apartado sobre la determinación de la lecturabilidad y en el capítulo 6, pregunta 1, acerca del análisis proposicional. A continuación vemos un segmento de ese texto y el análisis proposicional. ¿Qué procesos tienen lugar en la mente mientras se lee el siguiente texto?

- (7) Un enorme cohete V-2 amarillo y negro, de 14 metros de largo, se erguía en un desierto de Nuevo México. Vacío, pesaba cinco toneladas. Como combustible transportaba ocho toneladas de alcohol y oxígeno líquido. Todo estaba listo. Los científicos y los generales se retiraron a cierta distancia y se acucillaron detrás de montículos de tierra. Dos bengalas rojas se elevaron como señal para lanzar el cohete.

#### (8) Análisis proposicional de (7)

- |                               |                                  |
|-------------------------------|----------------------------------|
| 1. (GRANDE, COHETE)           | 17. (Y, ALCOHOL, OXÍGENO)        |
| 2. (V-2, COHETE)              | 18. (LÍQUIDO, OXÍGENO)           |
| 3. (AMARILLO, COHETE)         | 19. (LISTO, TODO)                |
| 4. (NEGRO, COHETE)            | 20. (Y, CIENTÍFICO, GENERAL)     |
| 5. (14 METROS, 5)             | 21. (RETIRARSE, 20, DISTANCIA)   |
| 6. (LARGO, COHETE)            | 22. (CIERTA, DISTANCIA)          |
| 7. (ERGUIRSE, COHETE)         | 23. (ACUCILLARSE, 20)            |
| 8. (EN, 7, DESIERTO)          | 24. (DETRÁS, 23, MONTÍCULO)      |
| 9. (NUEVO MÉXICO, DESIERTO)   | 25. (TIERRA, MONTÍCULO)          |
| 10. (VACÍO, COHETE)           | 26. (DOS, BENGALA)               |
| 11. (PESO, 10)                | 27. (ROJO, BENGALA)              |
| 12. (CINCO TONELADAS, 11)     | 28. (ELEVAR, BENGALA)            |
| 13. (DE, 14, COMBUSTIBLE)     | 29. (REFERENCIA, BENGALA, SEÑAL) |
| 14. (TRANSPORTAR, COHETE, 17) | 30. (PROPÓSITO, 28, 31)          |
| 15. (OCHO TONELADAS, 16)      | 31. (LANZAR, COHETE)             |
| 16. (PESO, 17)                |                                  |

El modelo parte de la base de que el significado de un texto puede representarse en la forma de una serie de proposiciones. Esta serie se denomina "base textual".

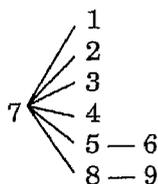
El concepto principal en el modelo de Kintsch y Van Dijk es que el procesamiento del discurso consiste en la vinculación de las proposiciones de la base textual. Estas proposiciones están compuestas por un predicado y uno o más argumentos. Un argumento puede en sí ser una proposición. Los elementos de las proposiciones no pueden igualarse con palabras del texto porque es posible redactarlos en una cantidad de maneras diferentes. Es por esto que se imprimen en versales.

Hay dos supuestos centrales en el modelo de Kintsch y Van Dijk. El primero es que los textos tienen cohesión significativa. En la base textual se expresa a través del hecho de que las proposiciones contienen argumentos que también aparecen en otras proposiciones, por ejemplo, el argumento "cohetes" que aparece en las primeras cinco proposiciones y en la [7], [10], [14] y [31]. En otras palabras: las proposiciones se relacionan entre sí a través de la superposición de los argumentos.

El segundo supuesto es que la vinculación de las proposiciones es un proceso cíclico. Este supuesto se deriva de una distinción generalmente aceptada establecida en el estudio de la memoria humana: la diferencia entre la memoria de largo y de corto plazo. La memoria de largo plazo permite a una persona reseñar un texto incluso luego de varios días. Este tipo de memoria tiene, en principio, capacidad ilimitada. La memoria de corto plazo tiene capacidad limitada. En términos informáticos, la memoria de corto plazo es la memoria de trabajo. Dado que la memoria de trabajo es limitada, los lectores no pueden procesar todas las proposiciones de un texto al mismo tiempo, sino que toman pequeños grupos de proposiciones cada vez, en un proceso repetitivo, hasta que han leído el texto completo. Obviamente, los diferentes ciclos no son independientes entre sí. La información del primer ciclo debe también estar vinculada a las proposiciones del segundo ciclo, etcétera.

Ahora podemos describir el proceso de lectura de la siguiente manera. Si partimos del supuesto de que un texto se lee oración por oración, entonces el primer ciclo debe aportar la cohesión entre las nueve proposiciones de la primera oración, por ejemplo, de la siguiente manera:

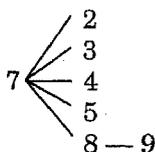
(9)



La proposición central es la número [7], el hecho de que “un cohete se erguía”. Vinculada a esta proposición se encuentra la información sobre las características del cohete: “V-2”, “grande”, etc. Estos elementos pueden vincularse a la proposición [7] a través de la superposición de argumentos en la base textual: “cohete” en las proposiciones [1] a [5] y la proposición [7] incluida como argumento en [8]. Los elementos “largo” [5] y “en el desierto” [8] pueden vincularse en el tercer nivel a la información de que el cohete tiene cierta altura [6] y de que el desierto está ubicado en Nuevo México [9].

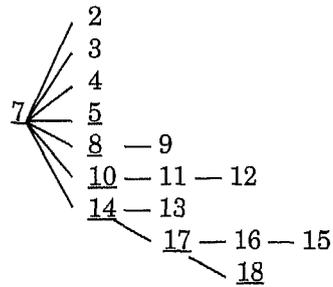
Es probable que solamente unas pocas proposiciones puedan transportarse al siguiente ciclo, ya que la memoria de trabajo es limitada y también hay nuevas proposiciones que deben incorporarse. El número exacto sólo podemos adivinarlo. En este caso se asumirá que la cantidad que se transfiere al siguiente ciclo es siempre siete. Pero, ¿cuáles? En este ejemplo el supuesto es que son las proposiciones de nivel más alto (columna 1) y las proposiciones que se ingresan por último las que se transferirán al siguiente ciclo como una especie de “archivo transitorio”. Si en este ejemplo tomamos un archivo transitorio de siete llegamos al siguiente resultado:

(10)



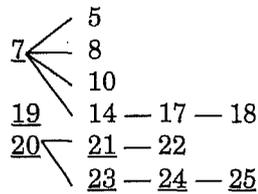
Las otras proposiciones del primer ciclo [1] y [6] ya no juegan un papel en el proceso de comprensión del discurso. En el segundo ciclo aparecen las nueve proposiciones de la segunda oración. La cohesión entre estas proposiciones, y la relación con el archivo transitorio, pueden presentarse así:

(11)



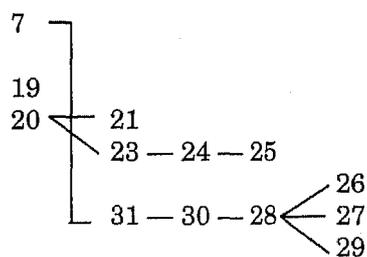
Las siete proposiciones subrayadas se transfieren al tercer ciclo. Este consiste, en el ejemplo de Kintsch y Van Dijk, en la tercera oración "Todo estaba listo" y la oración que sigue. Debe observarse que la proposición 19 (LISTO, TODO) no está vinculada a ninguna otra. Esta proposición consiste en elementos que sólo aparecen aquí y por lo tanto no tiene ninguna superposición de argumentos.

(12)



Nuevamente, siete proposiciones (subrayadas) aparecen transferidas al siguiente ciclo. Luego de haber leído la última oración, la siguiente estructura puede estar presente en la memoria de trabajo.

(13)



Este último ciclo contiene la siguiente información:

- (14) Un cohete se erguía (7). Todo estaba listo (19). Científicos y generales (20) se retiraron (21) y se acucillaron (23) detrás de montículos (24) de tierra (25). Dos (26) rojas (27) bengalas se elevaron (28) como señal (29) para lanzar el cohete (30,31).

Este modelo puede utilizarse en la investigación del procesamiento del discurso para describir con qué frecuencia las proposiciones se vinculan con otras. Las proposiciones del nivel más alto y las más recientes del ciclo anterior vuelven en el siguiente ciclo, pero las demás no. Cuantas más veces vuelve una proposición a la memoria de trabajo, más posibilidades tiene de que se almacene en la memoria a largo plazo. En otras palabras: a partir de este modelo pueden hacerse predicciones sobre qué elementos de una historia podrá recordar un lector luego de cierto plazo de tiempo.

Este modelo contiene tres factores variables: el tamaño del ciclo, el tamaño del archivo transitorio y la manera como se seleccionan las proposiciones que permanecen en el archivo transitorio. En este ejemplo se asume que los ciclos consisten en su mayoría en una oración, que el archivo transitorio puede contener siete proposiciones y que las proposiciones de nivel más alto y las últimas en ingresar son las que se transfieren al archivo transitorio. El tamaño del ciclo, del archivo transitorio y la selección de las proposiciones puede variar de un lector a otro o entre grupos de lectores. Si el ciclo o archivo transitorio son mayores o menores, esto evidentemente modificará los diagramas, pero no debilita los principios básicos del modelo. Por el contrario, una de las ventajas de este modelo es que puede utilizarse para clasificar las diferencias en los procesos de lectura. Sobre la base de lo que los lectores son capaces de reseñar, puede determinarse el tamaño del ciclo y del archivo transitorio y la selección de proposiciones. La investigación ha demostrado que este modelo es razonablemente eficaz para determinar qué elementos de un texto serán relatados en un resumen o reseña.

Kintsch y Van Dijk indicaron tres limitaciones a este modelo proposicional. En primer lugar, no se basa en el texto en

sí, sino en una base textual en la forma de una secuencia de proposiciones. Este modelo sólo describe los procesos que se llevan a cabo luego que el texto ha sido dividido en proposiciones. No se incluyen los procesos de comprensión del discurso que ocurren a fin de formar una base textual. En segundo lugar, no resulta claro que los lectores deben hacer inferencias a partir de información que no se encuentra en el texto. Cuando los lectores leen la primera oración del segundo párrafo del texto del ejemplo, "Todo estaba listo", deben entender que "todo" se refiere a los preparativos necesarios para lanzar un cohete. Asimismo los lectores deben entender que "los científicos y los generales" se refiere a las personas involucradas en este experimento. En tercer lugar, en este modelo no se toma en consideración el conocimiento previo de un lector. Los lectores que tienen cierto conocimiento sobre los cohetes (en el caso del ejemplo) pueden estar al tanto de que el oxígeno líquido se utiliza como combustible y que durante este tipo de experimento los participantes habitualmente se mantienen a una distancia prudente. Este conocimiento puede facilitar la asimilación del texto. En el modelo, sin embargo, el conocimiento previo no se tiene en cuenta.

Kintsch y Van Dijk señalaron que todavía hay poco conocimiento teórico como para estar en condiciones de eliminar estas deficiencias. Defienden su modelo afirmando que es mejor limitarse a la parte del proceso de comprensión de texto que podemos captar, y que a partir de este modelo pueden formularse hipótesis con respecto a procesos específicos del procesamiento del discurso pasibles de verificación.

### **Preguntas y ejercicios**

1. Aplique la fórmula de Flesch a dos pasajes de este libro y compare los resultados según su propia evaluación intuitiva.
2. Nombre dos elementos que deberían incorporarse a las fórmulas de lecturabilidad a fin de que sea posible realizar juicios sobre la cohesión entre las oraciones.
3. ¿Qué objeción puede plantearse a los siguientes métodos de medida de la comprensión: colección de juicios evaluati-

vos hechos por lectores, clasificación de los textos de acuerdo con su lecturabilidad?

4. ¿Qué método para medir la comprensión preferiría usted? Explique sus razones.
5. ¿Qué método se usa en el modelo de Kintsch y Van Dijk para medir la comprensión?
6. ¿Es factible, sobre la base del modelo de Kintsch y Van Dijk, realizar predicciones con respecto a las diferencias de tamaño de los ciclos y a los archivos transitorios entre los lectores con o sin experiencia?
7. Ilustre, utilizando ejemplos propios, que la lecturabilidad de un texto puede también verse influida por factores distintos a las características textuales.

### **Información bibliográfica**

**16.1.** Un buen panorama sobre las fórmulas de lecturabilidad es el que ofrece George Klare (1974). Véanse también Thomas Duffy (1985) y Alice Davison y Georgia Green (1988). Los pasajes para los cuales se han calculado las fórmulas de lecturabilidad provienen de Walter Kintsch y Douglas Vipond (1979).

A pesar de todas las objeciones planteadas contra las fórmulas de lecturabilidad, la popularidad de la fórmula de Flesch ha permanecido en un nivel de generalidad bastante alto. En el estado de Massachusetts, los contratos de seguros están obligados por ley a tener una calificación de, al menos, 50 en la escala de Flesch (*Massachusetts, General Laws Annotated 175*, 1985, apartado 26, suplemento).

**16.2.** Acerca del *cloze*, véanse Taylor (1953) y Christine Klein-Braley (1982). Este test se utiliza también como una prueba de conocimiento del lenguaje; para mayor información al respecto, véase John Oller (1979).

**16.3.** Para profundizar el conocimiento de este modelo, véase Walter Kintsch y Teun van Dijk (1978). Este artículo se ocupa de la función de las macroestructuras, por medio de las cuales ciertas proposiciones se transportan al siguiente ciclo y otras no. También apa-

rece un modelo teórico más complejo que tiene en cuenta el conocimiento previo del lector. A fin de profundizar el estudio, véase Van Dijk y Kintsch (1983). Para conocer una crítica a este modelo, véanse Anthony Sanford y Simon Garrod (1981) y Wolfgang Schnotz, Steffen-Peter Ballstaedt y Heinz Mandl (1981). Véase el trabajo de James Miller y Walter Kintsch (1980) sobre el lugar que ocupa este modelo en el campo de la investigación de la lecturabilidad.

Un modelo en el que el conocimiento previo del lector tiene un papel importante es el desarrollado por Robert Thibadeau, Marcel Just y Patricia Carpenter (1982). Se basa en el tiempo de lectura por palabra, a partir del supuesto de que cada palabra debe ser procesada completamente antes de que el lector pueda continuar con la siguiente. Esta hipótesis está, sin embargo, todavía sujeta a controversia: véase Wietske Vonk (1984).

Una buena introducción al campo del procesamiento del discurso es la que ofrecen Ursula Christmann (1989) y Murray Singer (1990). Un ejemplo interesante de un enfoque psicológico en el área de los Estudios del Discurso es el de Philip Johnson-Laird (1983).

Regularmente aparecen antologías de artículos sobre el procesamiento del discurso. Un buen panorama de la investigación actual es el que dan las siguientes obras: Rand Spiro, Bertram Bruce y William Brewer (1980); Heinz Mandl (1981); Giovanni Flores d'Arcais y Robert Jarvella (1983); Rayner Bäuerle, Christoph Schwarze y Arnim von Stechow (1983); Thomas Bever, John Carroll y Lance Miller (1984); Bruce Britton y John Black (1985); Keith Rayner y Alexander Pollatsek (1989); David Balota, Giovanni Flores d'Arcais y Keith Rayner (1990).

# 17

## Epílogo

### 17.1. Marco conceptual

En la introducción a su libro sobre educación universitaria, *The Closing of the American Mind*, Allan Bloom escribió lo siguiente:

Para la perspectiva del escepticismo dogmático, la naturaleza misma, en toda su rica profusión de expresiones, puede parecer un prejuicio. En su lugar ponemos una gris red de conceptos críticos que inventamos para interpretar los fenómenos de la naturaleza pero que los estrangula y con esto destruye su propia *raison d'être*.\* Quizá nuestra primera tarea consiste en resucitar esos fenómenos para que podamos tener nuevamente un mundo al cual plantearle nuestras preguntas y poder filosofar. Este me parece que es nuestro desafío para la educación.

Una introducción a los Estudios del Discurso también corre el riesgo de obstruir el entendimiento de los fenómenos del discurso con “una gris red de conceptos críticos”. El fenómeno del discurso es “resucitado” al presentar sus conceptos más importantes en su relación mutua dentro de un resumen esquemático. El diagrama de la siguiente página puede servir tanto de recurso mnemotécnico como de base para la formulación de preguntas sobre el discurso.

La división tripartita está tomada del modelo de ‘órganon’ de Karl Bühler (1934). Todo signo lingüístico, incluyendo al dis-

\* En francés en el original. [T.]

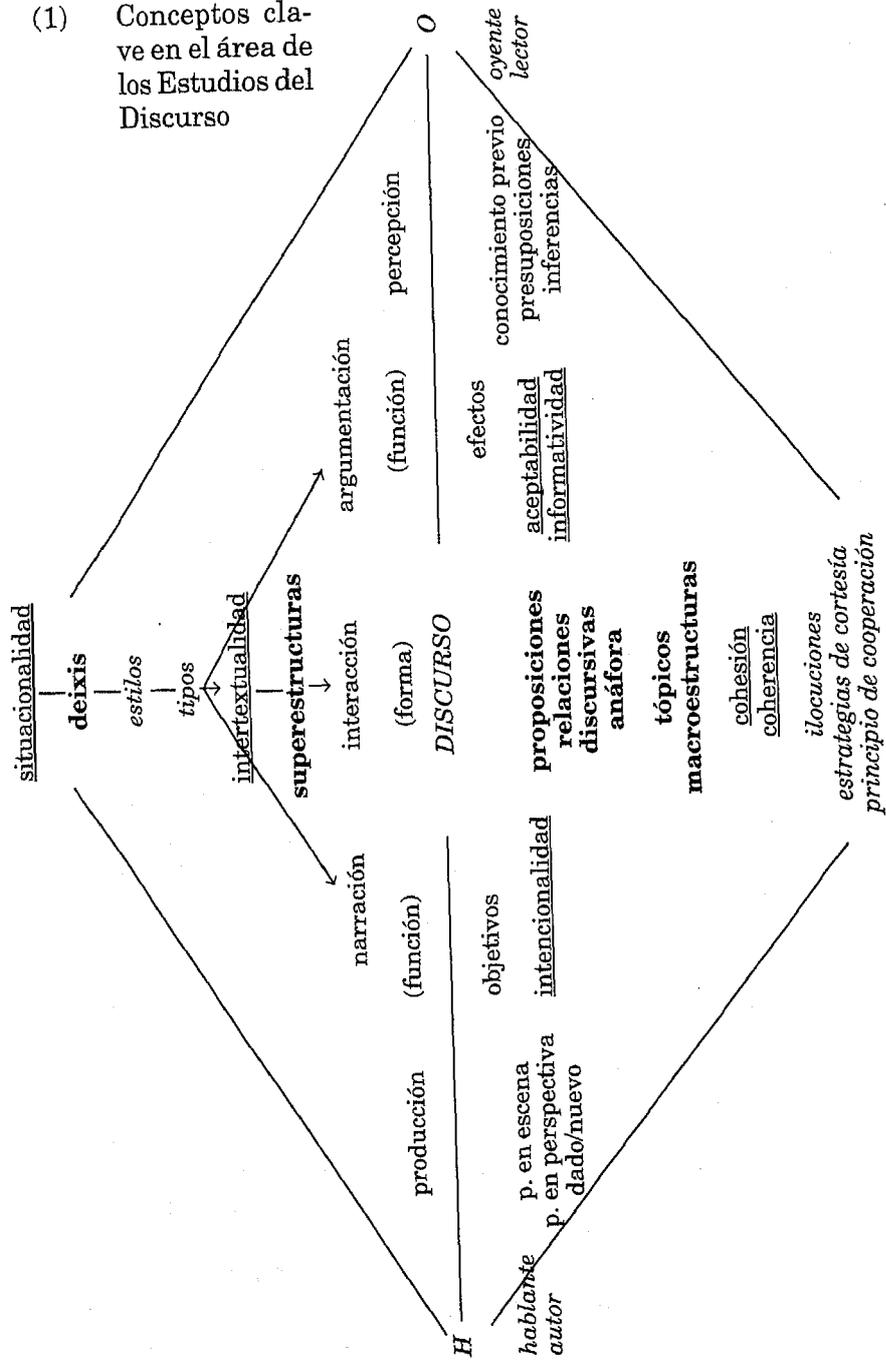
curso como una composición de signos lingüísticos, presenta tres aspectos. El discurso es un símbolo porque se refiere a la realidad. Una de las formas en que se da esto es a través de proposiciones sobre tópicos. El discurso es un síntoma porque un hablante o autor trata de expresar algo a través de él. El discurso nunca se produce sin un objetivo. El discurso es una señal porque los oyentes o lectores deben hacer algo con él. El discurso siempre tiene ciertos efectos. Siempre funciona entre un hablante y un oyente o entre autor y lector. Por esta razón todos los temas dentro de los Estudios del Discurso pueden reducirse a la investigación de la relación entre el discurso mismo, la forma, y sus 'objetivos' y 'efectos', en otras palabras, la función.

La producción y la percepción del discurso, ya sea oral o escrita, tiene lugar de acuerdo con ciertas reglas básicas o máximas que a su vez se basan en el *principio de cooperación*. Este principio, en combinación con las *estrategias de cortesía*, gobierna la manera como las *ilocuciones* se intercambian en la forma de discurso. La variación en el intercambio está determinada en gran medida por las circunstancias en las que se encuentran los hablantes y los oyentes. Dependiendo de esas circunstancias, se utilizan *estilos* y *tipos* discursivos específicos. Dentro de algunos tipos, tales como la 'narración', el acento está puesto en el hablante o autor que trata de expresar algo; en otros tipos, tales como la 'argumentación', el acento está puesto en el efecto deseado sobre los oyentes o lectores. En numerosas publicaciones del área de los Estudios del Discurso hemos tratado una o más de las siguientes tres cuestiones:

1. ¿Qué hace que una secuencia de oraciones sea un discurso?

Se han desarrollado siete criterios (las palabras subrayadas en el diagrama) para responder a este interrogante. Una secuencia de oraciones constituye un discurso sólo cuando existe cohesión entre las oraciones, que puede traducirse en palabras, o cuando el oyente o lector puede aprehender su conexión (coherencia). Una secuencia de oraciones debe estar también caracterizada por una intención por parte del hablante (intencionalidad). Debe también ser informativa y aceptable para los oyentes (informatividad y aceptabilidad). Además, el discurso

(1) Conceptos clave en el área de los Estudios del Discurso



debe estar adaptado a la situación (situacionalidad). A menudo existe también una relación entre un texto y otros (intertextualidad).

## 2. ¿Cómo funciona el discurso?

Los conceptos en negrita del diagrama juegan un papel importante en la respuesta a esta pregunta. En una gran parte de la investigación analítica, el discurso es considerado como una serie de **proposiciones** dentro de una estructura específica. Las proposiciones se vinculan por las **relaciones discursivas** y por la **anáfora**, y se relacionan con el mundo exterior al discurso a través de elementos deícticos (**deixis**). La estructura del discurso tiene un aspecto del contenido y un aspecto formal. Con respecto al contenido, existe una coherencia entre los **tópicos** (subordinados) dentro de marcos mayores o en **macroestructuras**. Formalmente, existen conexiones entre los patrones estructurales de ciertos tipos discursivos, las **superestructuras**.

## 3. ¿Cómo se produce el proceso de producción y percepción?

Tres conceptos resultan particularmente importantes tanto para el aspecto de la 'producción' como de la 'percepción' del proceso. Cuando los hablantes o autores desean transmitir información, pueden situar ciertos elementos en primer plano con respecto a otros ('puesta en escena'). También pueden tratar con el sujeto desde un ángulo dado ('puesta en perspectiva') y suponer que ciertos elementos son ya conocidos ('manejo de lo dado y lo nuevo'). Cuando los oyentes o lectores perciben la información, hacen mucho más que simplemente descodificar los signos lingüísticos. Después de todo, el discurso es sólo en parte una representación de lo que piensan los hablantes o autores. Mucha de la información que reciben los oyentes o lectores se descubre entre líneas. Esto se logra utilizando el 'conocimiento previo' sobre el tema, la situación, la estructura discursiva, etc. Este conocimiento permite deducir aquellos hechos que no son literalmente dados en el discurso ('inferencias'). Una de las inferencias que se ha investigado con mayor profundidad es la 'presuposición', un tipo especial de información implícita. Dentro de este marco conceptual pueden tratarse una gran cantidad de problemáticas del discurso de manera fructífera.

## 17.2. Temas principales

Evidentemente una obra introductoria no puede tratar cada una de las cuestiones relacionadas con el discurso. Si luego de leer sobre los temas principales, los lectores han sido movidos a la curiosidad, se ha logrado un objetivo importante de esta introducción. En este apartado se aportan otros dos ejemplos de cuestiones que suscitan gran interés y que, en el ámbito de la clase, han movido a los estudiantes a formularse sus propias preguntas. El primer ejemplo es predominantemente teórico en su naturaleza y se relaciona con la conexión entre las formas sintácticas y las funciones discursivas. El segundo tema es de naturaleza más práctica y se concentra en los factores que determinan la calidad del discurso.

### 1. Funciones discursivas de las formas sintácticas

El tema central dentro del área de los Estudios del Discurso es la relación entre forma y función. Una hipótesis plausible es que si aparece una diferencia formal, se corresponde con una diferencia funcional. En el capítulo introductorio se presentó la variación formal de voz activa/voz pasiva a manera de ejemplo. En otras partes de esta obra se vio la variación del orden entre proposición principal-proposición subordinada/proposición subordinada-proposición principal (véase el apartado 13.1.). Un ejemplo sutil de variación formal es el que aparece en los siguientes fragmentos de discurso. Los ejemplos y las explicaciones fueron extraídos de Fons Maes (1991). En el ejemplo (2) la distinción entre “los”, “estos” y “aquellos” parece no tener gran relevancia y, sin embargo, la idea de variación libre es poco plausible. Existen gran cantidad de ejemplos posibles en los cuales “el” no puede reemplazarse por una forma demostrativa. Vemos un ejemplo de este tipo en (3).

- (2a) El mundo se divide en continentes. Los continentes se dividen en países.
- (2b) El mundo se divide en continentes. Estos continentes se dividen en países.
- (2c) El mundo se divide en continentes. Aquellos continentes se dividen en países.

(3a) Entré en el restaurante. El camarero se acercó a mí.

(3b) Entré en el restaurante. Ese camarero se acercó a mí.

El ejemplo (3b) no es adecuado. Apparentemente el conocimiento previo sobre 'ordenar', 'pagar', 'camarero', etc., estimulados por la palabra 'restaurante', bloquean el uso de una forma demostrativa. En el estudio realizado por Maes, se aportan argumentos plausibles que respaldan la teoría de que el uso de una forma demostrativa para un referente que se ha dado en el contexto precedente tiene el efecto de traer a la mente una interpretación distinta a la interpretación por defecto de ese referente. El ejemplo siguiente lo aclara:

(4a) Clinton ha decidido subir los impuestos. Es la primera vez que el presidente hace esto.

(4b) Clinton ha decidido subir los impuestos. Es la primera vez que este presidente se atreve a hacer esto.

El uso de "el" en (4a) aporta la interpretación por defecto: Clinton es el presidente en cuestión. El uso de "este" también trae a la mente una interpretación distinta, por ejemplo; "Otros presidentes pueden haber aumentado los impuestos (más de una vez)" o "No estoy hablando de los demás presidentes". Es este mecanismo el que también aclara por qué "ese" en el ejemplo (3b) suena tan raro. Como solamente se ha dado la palabra "restaurante", la palabra "camarero" sólo puede tener una interpretación por defecto. Si el "camarero" hubiese sido mencionado antes, ambas formas hubieran sido posibles, pero evidentemente con la misma diferencia de significado que la dada para "presidente".

Este sutil ejemplo de análisis no sólo ilustra que las variaciones en la forma pueden explicarse utilizando un enfoque discursivo, sino también que existen fenómenos mucho más complejos que esperan ser investigados, por ejemplo, la posibilidad de formular un mensaje en dos proposiciones principales o en una construcción que consista en una proposición principal y una subordinada.

## 2. Mejora de la calidad del discurso

Uno de los problemas más importantes que enfrentan los

estudiantes del área de los Estudios del Discurso es cómo mejorar el discurso que no resulta satisfactorio. O, para dar un ejemplo concreto, ¿cómo puede simplificarse el discurso que resulta demasiado difícil para el grupo de destinatarios? En el capítulo 16 se dejó en claro que mejorar la inteligibilidad del discurso implica más que simplemente aplicar fórmulas de lecturabilidad o acortar las oraciones. En la investigación realizada por Alice Davison y Robert Kantor (1982) aparecen ejemplos de esto. Ambos demostraron que separar una oración compuesta puede hacer que el discurso resulte más complicado:

- (5a) Si se le da la oportunidad antes de que se produzca otro incendio, el árbol curará sus propias heridas desarrollando una nueva corteza sobre la parte quemada.
- (5b) Si se le da la oportunidad antes de que se produzca otro incendio, el árbol curará sus propias heridas. Desarrollará una nueva corteza sobre la parte quemada.

El ejemplo (5b) es una versión reelaborada de (5a); la proposición subordinada se ha convertido en una oración completa. El efecto de esta conversión, sin embargo, es la eliminación de la relación discursiva 'medio', con lo que la inferencia correcta queda librada al lector. En este caso la segunda versión (5b) es más difícil que la original (5a).

Una ilustración de lo que implica la mejora de la calidad puede encontrarse en Britt-Louise Gunnarsson (1984). Gunnarsson no se limita a clarificar la terminología o a simplificar las oraciones. El concepto central de su enfoque es la 'inteligibilidad funcional', que significa que el discurso sólo es comprensible a los lectores si es posible que ellos aprehendan toda la información requerida. Lo que está en discusión aquí no son tanto las características semánticas o sintácticas del discurso (la terminología y las estructuras de la oración), sino los factores pragmáticos. Cuando se simplifica el discurso, debemos determinar en qué forma funciona el discurso para el lector. Los lectores que utilizan un discurso jurídico deben poder encontrar rápidamente la parte del derecho que es aplicable a las circunstancias dadas, y además seleccionar los artículos relevantes de la ley. En consecuencia, deben poder darse cuenta de lo que afirman esos artículos y comprender las consecuencias

para su situación y para cualquier acto que puedan haber realizado.

Cuando se simplifica el discurso jurídico, debemos tener todos estos factores en cuenta. Sólo entonces pueden tener efecto las simplificaciones semánticas y sintácticas. A continuación aparece un ejemplo de discurso jurídico, seguido por la versión reelaborada por Gunnarsson:

(6a) Antes de que un empleador decida sobre una modificación importante de su actividad, deberá, por su propia iniciativa, negociar con la organización de empleados en relación con la cual se encuentre obligado por un convenio colectivo. Lo mismo se aplicará antes de que el empleador decida sobre una modificación importante del trabajo o de las condiciones de empleo de los empleados que pertenezcan a la organización.

Si razones de urgencia lo hicieran necesario, el empleador puede tomar e implementar una decisión antes de haber cumplido su obligación de negociar de acuerdo con la primera parte de este artículo.

(6b) Obligación del empleador de iniciar negociaciones antes de tomar una decisión

*Cuando un empleador está obligado por un convenio colectivo con una organización de empleados y cuando ese empleador planea - una modificación importante de sus operaciones, o - una modificación importante de las condiciones de trabajo o condiciones de empleo de un empleado que es miembro de tal organización:*

El empleador debe iniciar por sí mismo negociaciones sobre las modificaciones planeadas con la organización de empleados, y concluir estas negociaciones antes de tomar la decisión sobre el cambio.

*Si surgen circunstancias excepcionales tales que el empleador no pueda posponer la toma de decisión y su implementación:*

El empleador puede tomar la decisión e implementarla antes de la negociación.

Los cambios de tipografía y los agregados en (6b) tenían el propósito de simplificar el procedimiento de búsqueda. Los lec-

tores pueden leer primero la descripción de la situación para ver si es relevante a sus propias circunstancias. Nótese que los cambios semánticos y sintácticos se mantuvieron en lo mínimo posible.

Pero el discurso, reelaborado de esta manera, ¿resulta más comprensible? Gunnarsson investigó esto utilizando tres grupos de sujetos: empleadores, sindicalistas y abogados. Del total de más de 250 sujetos, la mitad recibió la versión original y la otra mitad la versión reelaborada. La inteligibilidad fue medida haciendo preguntas sobre el texto. Los sujetos que recibieron la versión reelaborada tuvieron en general más respuestas correctas que aquellos que recibieron la original. Las diferencias, sin embargo, no fueron grandes. Por otro lado, se observó que los abogados tuvieron mayor puntuación en ambas versiones que los sindicalistas, y que estos últimos a su vez tuvieron mejores resultados que los empleadores. Evidentemente, el conocimiento previo de estos sujetos tenían sobre el tema en cuestión y la experiencia que tenían en la lectura de este tipo de discurso son factores importantes en la comprensión del discurso. Un lector con un importante bagaje de conocimiento previo puede lograr una mejor calificación en una prueba de comprensión del discurso a partir de este.

La reelaboración de Gunnarsson tuvo un efecto solo ligeramente positivo sobre la comprensión del discurso. Lo que demostraron sus investigaciones fue que debía prestarse más atención a la influencia que tiene el conocimiento previo sobre los lectores.

### **17.3. Para continuar el estudio**

Además de los temas principales en el área de los Estudios del Discurso que se trataron en esta introducción, existen muchos otros que están suscitando gran interés. Dos cuestiones que han sido objeto de atención en los últimos años son: la relación entre el discurso y la ideología, y la Lingüística Cognitiva. Estos temas no fueron desarrollados aquí debido a que el eje de estos campos de investigación relacionados no se encuentra en la relación entre *forma* y *función* sino en la detección de la discriminación a través del lenguaje en el caso del primero, y en la adquisición de conocimientos sobre el uso de

las habilidades cognitivas en el segundo caso. Sin embargo, los conceptos utilizados en el área de los Estudios del Discurso se encuentran a menudo en los estudios de estos dos campos. Los límites con otros campos de investigación son a menudo difusos, y con frecuencia resulta difícil separarlos claramente.

En esta introducción se han presentado los conceptos clave del área de los Estudios del Discurso. En cursos avanzados deben superarse numerosas barreras a fin de lograr la comprensión de los fenómenos del discurso como se trata en un trabajo dado. Cuando nos enfrentamos con conceptos imprecisos en estudios especializados, esta introducción puede resultar un punto de referencia útil para determinar su significado exacto. Con un poco de esfuerzo, pueden realizarse numerosos descubrimientos dentro del enfoque de los Estudios del Discurso tal como está presentado en este libro.

### **Preguntas y ejercicios**

1. Describa el significado de los conceptos que aparecen en el diagrama del apartado 17.1. utilizando el siguiente boletín de noticias.

Las palomas tienen que quedarse

(1) Hasta nuevo aviso, continuará realizándose la tradición de soltar palomas de la paz en la apertura de los Juegos Olímpicos. (2) El COI lo ha decidido “debido a que es una tradición que constituye un mensaje para el resto del mundo”. (3) Los protectores de animales se opusieron a la suelta de aves. (4) Una cierta cantidad se quemaron vivas sobre la antorcha olímpica.

2. Explique, desde una perspectiva del área de los Estudios del Discurso, la siguiente diferencia formal:
  - (a) Juan dio un libro a María.
  - (b) Juan le dio a María un libro.
3. Tome un texto breve que, en su opinión, sea de baja calidad y, utilizando el conocimiento que ha adquirido con este libro, intente mejorarlo.

4. Explique, utilizando los conceptos clave y temas principales de este libro, en qué consiste el área de los Estudios del Discurso. Compare su respuesta con la respuesta a la primera pregunta del capítulo 1.

### **Información bibliográfica**

Para profundizar el estudio del discurso y la cognición, las publicaciones de Ronald Langacker (1987, 1990) constituyen un buen punto de partida. Véase la relación de los Estudios del Discurso y la ideología en Teun van Dijk (1987, 1988) y Roger Fowler (1991).

Publicaciones útiles sobre la calidad del texto son las de Britt-Louise Gunnarsson (1984) y Gerd Antos y Gerhard Angst (1989).

Para mayor información sobre el área de los Estudios del Discurso resultan especialmente útiles las antologías de Juan Nuyts y Jef Verschueren (1987) y Jef Verschueren (1991). Un buen punto de partida para el análisis textual es William Mann y Sandra Thompson (1992).

## Referencias bibliográficas

- Akmajian, A., R. A. Demers y R. M. Harnish 1980. "Overcoming Inadequacies in the 'Message-Model' of 'Linguistic Communication'". En *Communication and Cognition* (4), pp. 317-336. [4.1.]
- Antos, G. y G. Angst (comps.) 1989. *Textoptimierung. Das Verständlichmachen von Texten als linguistisches, psychologisches und praktisches Problem*. Lang, Frankfurt. [17]
- Atkinson, J. M. y P. Drew 1979. *Order in Court. The Organisation of Verbal Interaction in Judicial Settings*. Humanity Press, Atlantic Highlands, NJ. [5.2.].
- Armengaud, F. 1985. *La Pragmatique*. Presses Universitaires de France, París. [3.1.]
- Austin, J. L. 1976. *How to do Things with Words*. (J. O. Urmson y M. Sbisà, comps.) Oxford University Press, Oxford. [*Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Paidós Ibérica, Barcelona 1998.] [3.2.]
- Ausubel, D. 1960. "The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material". En *Journal of Educational Psychology* (51), pp. 267-272. [6.2]
- Bach, K. y R. M. Harnish 1979. *Linguistic Communication and Speech Acts*. The MIT Press, Cambridge, MA. [3.2.]
- Bal, M. 1985. *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. University of Toronto Press, Toronto. [*Teoría de la narrativa: introducción a la narratología*. Cátedra, Madrid 1987.] [13.2]
- Ballmer, T. T. y W. R. Brennenstuhl 1981. *Speech Act Classification. A Study in the Lexical Analysis of English Speech Activity Verbs*. Springer, Berlín. [3.2.]
- Balota, D. A., G. B. Flores d'Arcais y K. Rayner (comps.) 1990. *Comprehension Processes in Reading*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [16.3.]

- Bar-Hillel, Y. 1954. "Indexical Expressions". En *Mind* (63), pp. 359-379. [7.3.]
- Bartlett, F. C. 1932. *Remembering*. Cambridge University Press, Cambridge. [*Recordar: Estudio de psicología experimental y social*. Alianza, Madrid 1995.] [14.3.]
- Baten, L. 1981. *Text Comprehension. The Parameters of Difficulty in Narrative and Expository Prose Texts: A Redefinition of Readability*. Tesis de doctorado. University of Illinois, Urbana. [6.1., 13.3.]
- Bäuerle, R., C. Schwarze y A. von Stechow (comps.) 1983. *Meaning, Use and Interpretation of Language*. De Gruyter, Berlín. [16.3.]
- Baus, M. y B. Sandig 1985. *Gesprächspsychotherapie und weibliches Selbstkonzept. Sozialpsychologische und linguistische Analyse am Beispiel eines Falles*. Olms, Hildesheim. [5.2., 9.2.]
- Beaman, K. 1984. "Coordination and Subordination Revisited: Syntactic Complexity in Spoken and Written Narrative Discourse". En D. Tannen (comp.) *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Ablex, Norwood, NJ., pp. 45-80. [8.1.]
- Beaugrande, R. A. de 1980. *Text, Discourse and Process. Toward a Multidisciplinary Science of Texts*. Longman, Londres. [1, 5.1.]
- Beaugrande, R. A. de y W. U. Dressler 1981. *Introduction to Text Linguistics*. Longman, Londres. [*Introducción a la Lingüística del Texto*. Ariel, Barcelona 1997. [1, 4.2.]
- Bennet, J. R. 1986. *A Bibliography of Stylistics and Related Criticism 1967-1983*. Modern Language Association of America, Nueva York. [9.1.]
- Bereiter, C. y M. Scardamalia 1987. *The Psychology of Written Composition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [15.1.]
- Bever, T. G., J. M. Carroll y L. A. Miller (comps.) 1984. *Talking Minds. The Study of Language in Cognitive Science*. The MIT Press, Cambridge, M.A. [16.3.]
- Bloom, A. 1987. *The Closing of the American Mind*. Simon and Schuster, Nueva York. [*El cierre de la mente humana*. Plaza & Janés, Barcelona 1989.] [17]
- Bolkestein, A. M. 1991. "Causally Related Predications and the choice between Parataxis and Hypotaxis in Latin". En R. Coleman (comp.) *New Studies in Latin Linguistics*. Benjamins, Amsterdam, pp. 427-451. [7.1.]
- Bolkestein, A. M. y R. Risselada 1987. "The Pragmatic Motivation of Syntactic and Semantic Perspective". En J. Verschueren y M. Bertuccelli-Papi (comps.) *The Pragmatic Perspective*. Benjamins, Amsterdam, pp. 497-512. [13.2.]

- Bosch, P. 1983. *Agreement and Anaphora. A Study in the Role of Pronouns in Syntax and Discourse*. Academic Press, Londres. [7.2.]
- Bradac, J. J. (comp.) 1989. *Message Effects in Communication Science*. Sage, Londres. [12.3.]
- Bransford, J. D. y M. K. Johnson 1973. "Considerations of Some Problems of Comprehension". En W. G. Chase (comp.) *Visual Information Processing*. Academic Press, Nueva York, pp. 383-438. [4.2., 14]
- Bremond, C. y J. Verrier 1984. "Afanasiev and Propp". En *Style* (18), pp. 177-195. [11.1.]
- Britton, B. K. y J. B. Black (comps.) 1985. *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analysing Explanatory Text*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [16.3.]
- Brown, P. y S. C. Levinson 1990. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press, Cambridge. [2.3.]
- Brown, G. y G. Yule 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge. [Análisis del Discurso. Visor, Madrid 1993.] [1, 5.1., 6.3., 13.1., 13.3.]
- Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Fisher, Jena. (Traducción de D. F. Goodwing, *Theory of Language. The Representational Function of Language*. Benjamins, Amsterdam 1990.) [Teoría del lenguaje. Revista de Occidente, Madrid 1967.] [2.1., 7.2., 7.3.]
- Burgoon, M. 1989. "Messages and Persuasive Effects". En J. J. Bradac (comp.) *Message Effects in Communication Science*. Sage, Londres, pp. 129-164. [12.1.]
- Carroll, J. B. 1960. "Vectors of Prose Style". En T. A. Sebeok (comp.) *Style in Language*. The MIT Press, Cambridge, MA., pp. 283-292. [9.2.]
- Chafe, W. L. 1976. "Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Point of View". En C. N. Li (comp.) *Subject and Topic*. Academic Press, Nueva York, pp. 25-55. [13.3.]
- Chafe, W. L. 1982. "Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature". En D. Tannen (comp.) *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy*. Ablex, Norwood, NJ., pp. 35-53. [8.1.]
- Christmann, U. 1989. *Modelle der Textverarbeitung. Textbeschreibung als Textverstehen*. Aschendorff, Münster. [16.3.]
- Clark, H. H. y J. W. French 1981. "Telephone Goodbyes". En *Language in Society* (10), pp. 1-19. [10.3.]
- Clark, H. H. y S. E. Haviland 1977. "Comprehension and the Given-

- New Contract". En R. O. Freedle (comp.) *Discourse Production and Comprehension*. Ablex, Norwood, NJ., pp. 1-40. [13.3.]
- Cohen, T. 1973. "Illocutions and Perlocutions". En *Foundations of Language* (9), pp. 492-503. [3.2.]
- Cooper, Ch. y S. Greenbaum (comps.) 1986. *Studying Writing. Linguistic Approaches*. Sage, Londres. [15.3.]
- Coseriu, E. 1981. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Narr, Tubinga. [1]
- Coulmas, F. (comp.) 1981. *Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. Mouton, La Haya. [1, 2.3.]
- Crowhurst, M. y G. L. Piche 1979. "Audience and Mode of Discourse Effects on Syntactic Complexity in Writing at Two Grade Levels". En *Research in the Teaching of English* (13), pp. 101-109. [15.2.]
- Crystal, D. y D. Davy 1969. *Investigating English Style*. Longman, Londres. [9.1.]
- Davison, A. y R. N. Kantor 1982. "On the Failure of Readability Formulas to Define Readable Texts: A Case Study from Adaptations". En *Reading Research Quarterly* (17), pp. 187-209. [17]
- Davison, A. y A. M. Green (comps.) 1988. *Linguistic Complexity and Text Comprehension. Readability Issues Reconsidered*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [16.1.]
- Diederich, P. B. 1974. *Measuring Growth in English*. NCTE, Illinois. [15.3.]
- Dijk, T. A. van 1977. *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Longman, Londres. [*Texto y Contexto*. Cátedra, Madrid 1988.] [5.1.]
- Dijk, T. A. van 1978. *The Structures and Functions of Discourse. Interdisciplinary Introduction into Textlinguistics and Discourse Studies*. Puerto Rico Lectures. [1, 6.2.]
- Dijk, T. A. van 1980. *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [6.2.]
- Dijk, T. A. van (comp.) 1985. *Handbook of Discourse Analysis* (cuatro tomos). Academic Press, Londres. [1]
- Dijk, T. A. van 1987. *Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Sage, Beverly Hills. [13.2., 17]
- Dijk, T. A. van 1988. *News Analysis. Case Studies of International and National News in the Press*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [13.2., 17]
- Dijk, T. A. van, y W. Kintsch 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press, Nueva York. [16.3.]
- Dillon, G. L. 1981. *Constructing Texts. Elements of a Theory of*

- Composition and Style*. Indiana University Press, Bloomington. [15.3.]
- Dimter, M. 1981. *Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache. Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation*. Niemeyer, Tübingen. [8.3.]
- Dinsmore, J. 1981. *The Inheritance of Presupposition*. Benjamins, Amsterdam. [14.1.]
- Doron, E. 1990. *Point of View*. CSLI, Stanford. [13.2.]
- Duffy, T. 1985. "Readability formulas: What's the use?". En T. Duffy y R. Waller (comps.) *Designing Usable Texts*. Academic Press, Orlando, FL. [16.1.]
- Dundes, A. 1975. *Analytic Essays in folklore*. Mouton, La Haya. [11.1.]
- Eco, U. 1966. "James Bond: une Combinatoire Narrative". En *Communications* (8), pp. 77-93. [11.1.]
- Edelsky, C. 1981. "Who's Got the Floor?". En *Language in Society* (10), pp. 383-421. [10.2.]
- Edmondson, W. J. 1981. *Spoken Discourse. A Model for Analysis*. Longman, Londres. [1, 10.3.]
- Eemeren, F. H. van y R. Grootendorst 1984. *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Foris, Dordrecht. [12.2.]
- Eemeren, F. H. van, R. Grootendorst y T. Kruiger 1984. *The Study of Argumentation*. Irvington, Nueva York. [12.1.]
- Eemeren, F. H. van, R. Grootendorst y T. Kruiger 1987. *Handbook of Argumentation Theory*. Foris, Dordrecht. [12.2.]
- Ehlich, K. (comp.) 1980. *Erzählen im Alltag*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. [11.2.]
- Ehlich, K. 1982. "Anaphora and Deixis: Same, Similar or Different?". En R. J. Jarvella y W. Klein (comps.) *Speech, Place and Action. Studies in Deixis and Related Topics*. Wiley and Sons, Chichester, pp. 315-338. [7.3.]
- Ehlich, K. 1983. "Text und sprachliches Handeln. Die Entsehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung". En A. Assmann, J. Assmann y C. Hardmeier (comps.) *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. Fink, Munich, pp. 22-43. [8.1.]
- Ehlich, K. y J. Rehbein 1976. "Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)". En *Linguistische Berichte* (45), pp. 21-41. [10.1.]
- Ehlich, K. y J. Rehbein 1977. "Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule". En H. C. Goeppert (comp.). *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. Fink, Munich, pp. 36-114- [5.2.]
- Ehlich, K. y J. Rehbein 1980. "Sprache in Institutionen". En H. P.

- Althaus, H. Henne y H. E. Wiegand (comps.) *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Niemeyer, Tubinga, pp. 338-345. [5.2.]
- Ehlich, K. y J. Rehbein 1981. "Die Wiedergabe intonatorischer, nonverbaler und aktionaler Phänomene im Verfahren HIAT". En A. Lange-Seidl (comp.) *Zeichenkonstitution*. Tomo II. De Gruyter, Berlín, pp. 174-186. [10.1.]
- Ehlich, K. y B. Switalla 1976. "Transkriptionssysteme. Eine exemplarische Übersicht". En *Studium Linguistik* (2), pp. 78-106. [10.1.]
- Ehninger, D. y W. Brockriede 1978. *Decision by Debate*. Harper and Row, Nueva York. [12.2.]
- Ehrlich, S. 1980. "Comprehension of Pronouns". En *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* (32), pp. 247-255. [7.2.]
- Engelkamp, J. 1982. "Given and New Information: Theoretical Positions and Empirical Evidence". En *Arbeiten der Fachrichtung Psychologie der Universität des Saarlandes* (79). Saarbücken. [13.3.]
- Enkvist, N. E. 1973. *Linguistic Stylistics*. Mouton, La Haya. [9.1.]
- Fillmore, C. J. 1971. "Towards a Theory of Deixis". En *The PCCLLU Papers* (3/4). University of Hawaii, pp. 219-241. [7.3.]
- Firbas, J. 1974. "Some Aspects of the Czechoslovak Approach to Problems of Functional Sentence Perspective". En F. Daneš (comp.) *Papers on Functional Sentence Perspective*. Academia, Praga, pp. 11-37. [6.3.]
- Fischer, S. y A. D. Todd (comps.) 1983. *The Social Organization of Doctor-Patient Communication*. Centre for Applied Linguistics, Washington DC. [5.2.]
- Flores d'Arcais, G. B. y R. J. Jarvella (comps.) 1983. *The Process of Language Understanding*. Wiley and Sons, Chichester. [16.3.]
- Flower, L. S. y J. R. Hayes 1980. "Identifying the Organization of Writing Processes". En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (comps.) *Cognitive Processes in Writing*. Erlbaum, Hillsdale, NJ., pp. 3-30. [15.1.]
- Flower, L. S. y J. R. Hayes 1981. "The Pregnant Pause: an Inquiry into the Nature of Planning". En *Research in the Teaching of English* (15), pp. 229-244. [15.1.]
- Fowler, H. N. 1977. *Plato in Twelve Volumes, with an English Translation*. Heinemann, Londres. Tomo IV. [2.1.]
- Fowler, R. 1991. *Language in the News. Discourse and Ideology in the British Press*. Routledge, Londres. [17].
- Freeman, D. C. 1970. "Linguistic Approaches to Literature". En D. C. Freeman (comp.) *Linguistics and Literary Style*. Holt, Rinehart y Winston, Nueva York, pp. 3-18. [9]

- Gardiner, A. 1969. *The Theory of Speech and Language*. Oxford University Press, Oxford. [2.1.]
- Gazdar, G. 1979. *Pragmatics. Implicature, Presupposition and Logical Form*. Academic Press, Nueva York. [14.1.]
- Geest, T. van der y D. Fehlenberg (comps.) 1982. *Kommunikationsanalysen in der Verhaltenstherapie*. Brokmeyer, Bochum. [5.2.]
- Givón, T. 1987. "Beyond Foreground and Background". En R. Tomlin (comp.) *Coherence and Grounding in discourse*. Benjamins, Amsterdam. [13.1.]
- Givón, T. 1989. *Mind, Code and Context. Essays in Pragmatics*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [6.3.]
- Gobyn, L. 1984. *Textsorten, ein Methodenvergleich, illustriert an einem Märchen*. Paleis der Academiën, Bruselas. [8.3.]
- Goffman, E. 1956. *The Presentation of Self in Every Day Life*. University of Edinburgh Press, Edimburgo. [*La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Martínez de Murguía, Madrid 1987.][2.3.]
- Goffman, E. 1967. "On Face-work: an Analysis of Ritual Elements in Social Interaction". En E. Goffman *Interaction Ritual. Essays in Face-to-Face Behavior*. Aldine, Chicago, pp. 5-45. [2.3.]
- Goffman, E. 1974. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Harvard University Press, Cambridge, MA. [14.3.]
- Gordon, D. y G. Lakoff 1975. "Converstonal Postulates". En P. Cole y J. L. Morgan (comps.) *Syntax and Semantics, Vol. III: Speech Acts*. Academic Press, Nueva York, pp. 83-106. [3.3.]
- Graumann, C. F. y M. C. Sommer 1988. "Perspective Structure in Language Production and Comprehension". En *Journal of Language and Social Psychology*. (7), pp. 193-212. [13.2.]
- Gray, B. 1969. *Style, the Problem and its Solution*. Mouton, La Haya. [9.1.]
- Green, G. M. 1989. *Pragmatics and Natural Language Understanding*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [3.1.]
- Green, J. L. y J. O. Harker (comps.) 1988. *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse*. Ablex, Norwood, NJ. [5.2.]
- Grice, H. P. 1975. "Logic and Conversation". En P. Cole y J. L. Morgan (comps.) *Syntax and Semantics, Vol. III: Speech Acts*. Academic Press, Nueva York, pp. 41-58. [2.2.]
- Grimes, J. E. 1975. *The Thread of Discourse*. Mouton, La Haya. [7.1.]
- Grootendorst, R. 1987. "Some Fallacies about Fallacies". En F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair y C. A. Willard (comps.). *Argumentation. Across the Lines of Discipline*. Foris, Dordrecht, pp. 331-342. [12.2.]

- Guiraud, P. 1954. *La Stylistique*. Presses Universitaires de France, Paris. [9.1.]
- Gülich, E. y W. Raible (comps.) 1972. *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Athenäum, Frankfurt. [8.3.]
- Gülich, E. y W. Raible 1977. *Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten*. Fink, Munich. [11.1.]
- Gumpel, L. 1984. *Methaphor Reexamined. A Non-Aristotelian Perspective*. Indiana University Press, Bloomington. [9.3.]
- Gunnarsson, B. L. 1984. "Functional Comprehensibility of Legislative Texts: Experiments with a Swedish Act of Parliament". En *Text* (4), pp. 71-105. [17]
- Habermas, J. 1981. *Theorie des Kommunikativen Handelns, Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. [*Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus, Madrid 1988.] [3.2.]
- Hake, R. L. y J. M. Williams 1981. "Style and Its Consequences; Do as I Do, Not as I Say". En *College English* (43), pp. 433-451. [15.3.]
- Halliday, M. A. K. 1967. "Notes on Transitivity and Theme in English, Part 2". En *Journal of Linguistics* (3), pp. 194-244. [6.3., 13.3.]
- Halliday, M. A. K. 1974. "The Place of 'Functional Sentence Perspective' in the System of Linguistic Description". En F. Daneš (comp.) *Papers on Functional Sentence Perspective*. Academia, Praga, pp. 43-53. [6.3., 13.3.]
- Halliday, M. A. K. y R. Hasan 1976. *Cohesion in English*. Longman, Londres. [4.3., 7.2.]
- Hamilton, M. A., J. E. Hunter y M. Burgoon 1990. "An Empirical Test of an Axiomatic Model of the Relationship between Language Intensity and Persuasion". En *Journal of Language and Social Psychology*. (9), pp. 235-255. [12.3.]
- Harweg, R. 1979. *Pronomina und Textkonstitution*. Fink, Munich. [7.3.]
- Haviland, S. E. y H. H. Clark 1974. "What's New? Acquiring New Information as a Process in Comprehension". En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* (13), pp. 512-521. [13.3., 14.2.]
- Hawkes, T. 1977. *Structuralism and Semiotics*. University of California Press, Berkely. [11.1.]
- Hayes, J. R. 1989. *The Complete Problem Solver*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [15.1.]
- Heineman, W. y D. Viehweger 1991. *Textlinguistik, eine Einführung*. Niemeyer, Tübinga. [1]
- Hellwig, P. 1984. "Grundzüge einer Theorie des Textzusammenhangs". En A. Rothkegel y B. Sandig *Text-Textsorten-Semantik*.

- Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Buske, Hamburg, pp. 51-79. [4.2.]
- Henne, H. y H. Rehbock 1982. *Einführung in die Gesprächsanalyse*. De Gruyter, Berlín. [1]
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press, Cambridge. [10.3.]
- Hillocks, G. 1986. *Research on Written Composition*. NCRE, Nueva York. [15.1.]
- Hindelang, G. 1983. *Einführung in die Sprechakttheorie*. Niemeyer, Tubinga. [3]
- Hoey, M. 1983. *On the Surface of Discourse*. Allen & Unwin, Londres. [6, 7]
- Hoffmann, L. 1983. *Kommunikation von Gericht*. Narr, Tubinga. [5.2.]
- Hornby, P. A. 1974. "Surface Structure and Presupposition". En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* (13), pp. 530-538. [14.1.]
- Houtkoop-Steenstra, H. 1987. *Establishing Agreement, An Analysis of Proposal-Acceptance Sequences*. ICG, Dordrecht. [10.1., 10.3.]
- Hovy, E. H. 1990. "Parsimonious and Profligate Approaches to the Question of Discourse Structure Relations". En *Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Workshop on Natural Language*, pp. 128-136. [7.1.]
- Howard, D. 1990. "Rhetorical Question Effects on Message Processing and Persuasion: The Role of Information Availability and the Elicitation of Judgement". En *Journal of Experimental Social Psychology* (26), pp. 217-239. [12.3.]
- Huls, E. 1988. "Politeness Phenomena in the Directives Used by Turkish Migrant Families in the Netherlands". En S. Koç (comp.) *Studies in Turkish Linguistics: Proceedings of the Fourth Conference on Turkish Linguistics*. Middle East Technical University, Ankara, pp. 1-25. [2.3.]
- Hunt, K. W. 1965. *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels* (Research Report 3). NCTE, Champaign. [15.2]
- Hunt, K. W. 1970. "Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults". En *Monographs of the Society for Research in Child Development* (35), pp. 1-67. [15.2.]
- Hymes, D. 1972. "Models of the Interaction of Language and Social Life". En J. J. Gumperz y D. Hymes (comps.) *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart y Winston, Nueva York, pp. 35-71. [5.1.]
- Jakobson, R. 1960. "Closing Statement: Linguistics and Poetics". En

- T. A. Sebeok (comp.) *Style in Language*. The MIT Press, Cambridge, MA., pp. 350-377. [5.3., 8.2.]
- Jarvella, R. J. y W. Klein (comps.) 1982. *Speech, Place and Action, Studies in Deixis and Related Topics*. Wiley and Sons, Chichester. [7.3.]
- Jefferson, G. 1978. "Sequential Aspects of Storytelling in Conversation". En J. Schenkein (comp.) *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. Academic Press, Nueva York, pp. 219-248. [10.1.]
- Jespersen, O. 1977. *The Philosophy of Grammar*. Allen y Unwin, Londres. [2.1.]
- Johnson-Laird, P. N. 1983. *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge University Press, Cambridge. [16.3.]
- Jolles, A. 1982. *Einfache Formen. Legenda, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz*. Niemeyer, Tubinga. [8.3.]
- Jonassen, D. 1982. "Advance organizers in Text". En D. Jonassen (comp.) *The Technology of Text*. Educational Technology, Englewood Cliffs, NJ., pp. 253-275. [6.2.]
- Kallmeyer, W. et al. 1980. *Lekturkolleg zur Textlinguistik (I)*. Athenäum, Königstein (Ts). [7]
- Kalverkämper, H. 1981. *Orientierung zur Textlinguistik*. Niemeyer, Tubinga. [1]
- Karttunen, L. 1974. "Presuppositions and Linguistic Context". En *Theoretical Linguistics* (1), pp. 181-194. [14.1.]
- Keenan, J. M., G. R. Potts, J. M. Golding y T. M. Jennings 1990. "Which Elaborative Inferences are Drawn During Reading? A Question of Methodologies". En D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais y K. Rayner (comps.) *Comprehension Processes in Reading*. Erlbaum, Hillsdale, NJ., pp. 377-399. [14.2]
- Keenan, E. D. y B. B. Schieffelin 1976. "Topic as a Discourse Notion: a Study of Topic in the Conversations of Children and Adults". En C. N. Li (comp.) *Subject and Topic*. Academic Press, Nueva York, pp. 335-384. [6.3]
- Kintsch, W. y T. A. van Dijk, T. A. van 1978. "Toward a Model of Text Comprehension and Production". En *Psychological Review* (85), pp. 363-394. [16.3.]
- Kintsch, W. y D. Vipond 1979. "Reading Comprehension and Readability in Educational Practice and Psychological Theory". En L. G. Nilsson (comp.) *Perspectives on Memory Research*. Erlbaum, Hillsdale, NJ., pp. 329-365. [16.1.]

- Kirsch, G. y D. H. Roen 1990. *A Sense of Audience in Written Communication*. Written Communication Anual, Tomo 5. [15.1.]
- Kirsner, R. S. y V. J. van Heuven 1988. "The Significance of Demonstrative Position in Modern Dutch". En *Lingua* (76), pp. 209-248. [17]
- Klare, G. R. 1974. "Assesing Readability". En *Reading Research Quarterly* (10), pp. 62-102- [16.1.]
- Klein-Braley, C. 1982. "On the Suitability of Cloze Tests as Measures of Reading Comprehension". En *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* (13), pp. 49-61. [16.2.]
- Kloster, A. y P. Winne 1989. "The Effects of Different Types of Organizers on Students' Learning from Text". En *Journal of Educational Psychology* (81), pp. 9-15. [6.2.]
- Kreckel, M. 1981. *Communicative Acts and Shared Knowledge in Natural Discourse*. Academic Press, Londres. [3.2.]
- Kress, G. 1989. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford University Press, Oxford. [4.3.]
- Kuno, S. 1987. *Functional Syntax. Anaphora, Discourse and Empathy*. University of Chicago Press, Chicago. [13.2.]
- Labov, W. y D. Fanshel 1977. *Therapeutic Discourse*. Academic Press, Nueva York. [5.2.]
- Labov, W. y J. Waletzky 1967. "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience". En J. Helm (comp.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. University of Washington Press, Seattle, pp. 12-44. [11.2.]
- Lakoff, G. 1987. *Woman, Fire and Dangerous Things. What Categories Tell us about the Nature of Thought*. University of Chicago Press, Chicago. [9.3.]
- Lakoff, G. y M. Johnson 1980. *Metaphors we Live by*. University of Chicago Press, Chicago. [9.3.]
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Generative Grammar*. (Tomo I, Theoretical Prerequisites). Stanford University Press, Stanford. [17]
- Langacker, R. W. 1990. *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlín. [17]
- Langer, J., F. Schulz von Thun y R. Tausch 1974. *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. Reinhardt, Munich. [15.3.]
- Leech, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman, Londres. [*Principios de Pragmática*. Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones 1998] [2.2., 2.3.]
- Levelt, W. J. M. 1982. "Cognitive Styles in the Use of Spatial Direc-

- tion Terms". En R. J. Jarvella y W. Klein (comps.) *Speech, Place and Action. Studies in Deixis and Related Topics*. Wiley and Sons, Chichester, pp. 251-268 [7.3.]
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation*. The MIT Press, Cambridge, MA. [7.3., 8.1.]
- Levinson, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge. [2.3., 3.1., 7.3., 10.2., 14.1.]
- Lindemann, B. 1987. "Einige Fragen an eine Theorie der Sprachlichen Perspektivierung". En P. Canisius (comp.) *Perspektivität in Sprache und Text*. Brockmeyer, Bremen, pp. 1-51. [13.2.]
- Longacre, R. E. 1983. *The Grammar of Discourse*. Plenum Press, Nueva York. [7.1.]
- Luhmann, N. 1970/1975. *Soziologische Aufklärung. Ausätze zur Theorie der Gesellschaft*. (Tomos 1 y 2). Westdeutscher Verlag, Opladen. [5.2.]
- Lux, F. 1981. *Text, Situation, Textsorte. Probleme der Textsortenanalyse, dargestellt am Beispiel der Britischen Registerlinguistik. Mit einem Ausblick auf eine adäquate Textsortentheorie*. Narr, Tübinga. [8.3.]
- Lyons, J. 1977. *Semantics (I y II)*. Cambridge University Press, Cambridge. [*Semántica*. Teide, Barcelona 1981.] [7.3.]
- Lyons, J. 1979. "Deixis and Anaphora". En T. Myers (comp.) *The Development of Conversation and Discourse*. Edinburgh University Press, Edimburgo, pp. 88-103. [7.3.]
- Lyons, J. 1982. "Deixis and Subjectivity: Loquor, ergo Sum?". En R. J. Jarvella y W. Klein (comps.) *Speech, Place and Action. Studies in Deixis and Related Topics*. Wiley and Sons, Chichester, pp. 101-124. [7.3.]
- Macdonell, D. 1986. *Theories of Discourse. An Introduction*. Blackwell, Oxford. [4.2.]
- Maes, F. 1991. *Nominal Anaphors and the Coherence of Discourse*. Tesis de doctorado. Tilburg University, Tilburg. [17]
- Malinowski, B. 1930. "The Problem of Meaning in Primitive Languages". En C. K. Ogden y I. A. Richards (comps.) *The Meaning of Meaning*. Routledge and Kegan Paul, Londres, pp. 296-336. [5.3.]
- Mandl, H. (comp.) 1981. *Zur Psychologie der Textverarbeitung, Ansätze, Befunde, Probleme*. Urban und Schwarzenberg, Munich. [16.3.]
- Mandler, J. M. y N. S. Johnson 1977. "Remembrance of things Parsed: Story Structure and Recall". En *Cognitive Psychology* (9), pp. 111-151. [11.3.]
- Mann, W. C. y S. A. Thompson 1987. "Rhetorical Structure Theory: Description and Construction of Text Structures". En G. Kempen

- (comp.) *Natural Language Generation*. Nijhoff, Dordrecht, pp. 85-95. [7.1.]
- Mann, W. C. y S. A. Thompson 1988. "Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organisation". En *Text* (8), pp. 243-281. [7.1.]
- Mann, W. C. y S. A. Thompson (comps.) 1992. *Discourse Description. Diverse Linguistic Analyses of a Fund-Raising Text*. Benjamins, Amsterdam. [17]
- Mayer, R. 1979. "Twenty Years of Research on Advance Organizers. Assimilation Theory is Still the Best Predictor of Results". En *Instructional Science* (8), pp. 133-167. [6.2.]
- McCroskey, J. C. 1986. *An Introduction to Rhetorical Communication*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. [12.2.]
- McGuire, W. J. 1985. "Attitudes and Attitude Change". En G. Lindzey y E. Aronson (comps.) *Handbook of Social Psychology*. Tomo 2. Random House, Nueva York, pp. 233-346. [12.1.]
- McLaughlin, M. L. 1984. *Conversation. How Talk is Organized*. Sage, Beverly Hills. [1, 10.2.]
- Mehan, H. 1979. *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press, Cambridge University Press, Cambridge, MA. [5.2., 10.3.]
- Milic, L. T. 1967. *A Quantitative Approach to the Style of Jonathan Swift*. Mouton, La Haya. [9.2.]
- Miller, J. R. y W. Kintsch 1980. "Readability and Recall of Short prose Passages: A Theoretical Analysis". En *Journal of Experimental Psychology. Human Learning and Memory* (6), pp. 335-354. [16.3.]
- Minsky, M. 1975. "A Framework for Representing Knowledge". En P. H. Winston (comp.) *The Psychology of Computer Vision*. McGrawHill, Nueva York, pp. 211-277. [14.3.]
- Mishler, E. G. 1984. *The Discourse of Medicine. Dialectics of Medical Interviews*. Ablex, Norwood, NJ., Norwood, NJ. [5.2.]
- Molinié, G. 1989. *La Stylistique*. Presses Universitaires de France, París. [1, 9.1.]
- Nofsinger, R. E. 1991. *Everyday Conversation*. Sage, Londres. [1, 10.3.]
- Noppen, J. P. van, S. de Knop y R. Jongen (comps.) 1985. *Metaphor. A Bibliography of Post-1970 Publications*. Benjamins, Amsterdam. [9.3.]
- Noppen, J. P. van y J. Hols (comps.) 1990. *Metaphor. A Classified Bibliography of Publications 1985 to 1990*. Benjamins, Amsterdam. [9.3.]

- Noordman, L. G. M. 1977. *Inferring from Language*. Springer, Berlin. [14.2.]
- Noordman, L. G. M. 1987. *Tekst in Samenhang*. Tilburg University, Tilburg. [4.2.]
- Noordman, L. G. M. y W. Vonk 1992. "Reader's Knowledge and the Control of Inferences in Reading". En *Language and Cognitive processes*. (7), pp. 373-391. [14.2.]
- Nuyts, J. y J. Verschueren 1987. *A Comprehensive Bibliography of Pragmatics* (Tomo I a IV). Benjamins, Amsterdam. [17]
- Nystrand, M. 1986. *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Academic Press, Orlando, FL. [8.1., 15.3.]
- O'Keefe, D. J. 1990. *Persuasion, Theory and Research*. Sage, Londres. [12.1.]
- Oller, J. W. 1979. *Language Tests at School*. Longman, Londres. [16.2.]
- Oosten, J. 1984. *Subject, Topic, Agent and Passive*. Tesis de doctorado. University of California, Berkeley. [13.3.]
- Ortony, A. (comp.) 1979. *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge [9.3.]
- Osgood, C. E. 1971. "Where Do Sentences Come From?". En D. D. Steinberg and L. A. Jakobovits (comps.) *Semantics. An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 497-529. [13.3.]
- Parsons, G. 1990. *A Comparative Study of the Writing of Scientific Texts Focusing on Cohesion and Coherence*. Dept. of English Studies, University of Nottingham, Nottingham. [4.3.]
- Peer, W. van 1986. *Stylistics and Psychology. Investigations of Foregrounding*. Croom Helm, Londres. [13.1.]
- Peer, W. van y J. Renkema (comps.) 1984. *Pragmatics and Stylistics*. Acco, Leuven. [9.1.]
- Petty, R. E. y J. T. Cacioppo 1981. *Attitudes and Persuasion. Classic and Contemporary Approaches*. Brown, Dubuque, Iowa. [12.1.]
- Petty, R. E. y J. T. Cacioppo 1986. *Communication and Persuasion. Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. Springer, Nueva York. [12.1., 12.3.]
- Polanyi, L. 1988. "A Formal Model of the Structure of Discourse". En *Journal of Pragmatics* (14), pp. 601-638. [7.1.]
- Pratt, M. L. 1977. *Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse*. University Press, Indiana. [2.2.]
- Prince, E. F. 1981. "Toward a Taxonomy of Given-New Information".

- En P. Cole (comp.) *Radical Pragmatics*. Academic Press, Nueva York, pp. 223-255. [11.3., 13.3.]
- Propp, V. J. 1968. *Morphology of the Folktale*. University of Texas Press, Austin. [*Morfología del cuento*. Fundamentos, Madrid 1987.] [11.1.]
- Propp, V. J. 1984. *Theory and History of Folklore*. Manchester University Press, Manchester. [*Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos, Madrid 1998.] [11.1.]
- Quasthoff, U. M. 1980. *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Narr, Tübinga. [11.2.]
- Queneau, R. 1947. *Exercices de Style*. Gallimard, París. [*Ejercicios de estilo*. Cátedra, Madrid 1989.] [9.1.]
- Rauh, G. 1978. *Linguistische Beschreibung deiktischer Komplexität in narrativen Texten*. Narr, Tübinga. [7.3.]
- Rayner, K. y A. Pollatsek 1989. *The Psychology of Reading*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ. [16.3.]
- Redder, A. (comp.) 1983. *Kommunikation in Institutionen*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, (24), Osnabrück. [5.2.]
- Reder, L. M. 1982. "Elaborations, When Do They Help and When Do They Hurt?". En *Text* (2), pp. 211-224. [15.3.]
- Reder, L. M., D. H. Charney y K. I. Morgan 1986. "The Role of Elaborations in Learning a Skill from Instructional Text". En *Memory and Cognition* (14), pp. 64-78. [15.3.]
- Redeker, G. 1984. "On Differences between Spoken and Written Language". En *Discourse Processes* (7), pp. 43-55. [8.1.]
- Redeker, G. 1991. "Linguistic Markers of Discourse Structure". En *Linguistics* (29), pp. 1139-1172. [7.1.]
- Reinhart, T. 1983. *Anaphora and Semantic Interpretation*. Croom Helm, Londres. [7.2.]
- Renkema, J. 1984. "Text Linguistics and Media: an Experimental Inquiry into Coloured News Reporting". En W. van Peer y J. Renkema (comps.) *Pragmatics and Stylistics*. Acco, Leuven, pp. 317-371. [13.2.]
- Renkema, J. 1986. "The Stylistics of Dutch 'Officialesse' ". En J. van Oosten y J. P. Snapper (comps.) *Dutch Linguistics at Berkely*. The Dutch Studies Program, U. C. Berkely, pp. 85-97. [9.2.]
- Renkema, J. 1991. "Text Quality, Three Paths in Experimental Research". En *Revue Belge de Philologie et d'Histoire* (69), pp. 618-628. [15.3.]
- Rose, A. M. 1977. "Institutions". En P. I. Rose (comp.) *The Study of*

- Society, an Integrated Anthology*. Random House, Nueva York, pp. 199-209. [5.2.]
- Roulet, E. 1984. "Speech Acts, Discourse Structure, and Pragmatic Connectives". En *Journal of Pragmatics* (8), pp. 31-47. [8.1.]
- Rubin, A. 1980. "A Theoretical Taxonomy of the Differences between oral and Written Language". En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (comps.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension, Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*. Erlbaum, Hillsdale, NJ., pp. 411-438. [8.1.]
- Rumelhart, D. E. 1980. "Schemata: the Building Blocks of Cognition". En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (comps.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension, Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*. Erlbaum, Hillsdale, NJ., pp. 33-58. [14]
- Russell, B. 1905. "On Denoting". En *Mind* (14), pp. 479-493. [14.1.]
- Ryan, M. L. 1981. "On the Why, What and How of Generic Taxonomy". En *Poetics* (10), pp. 109-126. [8.3.]
- Sacks, H., E. A. Schlegloff y G. Jefferson 1974. "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation". En *Language* (50), pp. 696-735. [10.2.]
- Sadock, J. M. 1974. *Towards a Linguistic Theory of Speech Acts*. Academic Press, Nueva York. [3.3.]
- Samet, J. y R. Schank 1984. "Coherence and Connectivity". En *Linguistics and Philosophy*. (7), pp. 57-82. [4.2.]
- Sandell, R. 1977. *Linguistic Style and Persuasion*. Academic Press, Londres. [9.2., 12.3.]
- Sanders, W. 1977. *Linguistische Stilistik. Grundzüge der Stilanalyse sprachlicher Kommunikation*. Vadenhoeck und Ruprecht, Göttingen. [9.1.]
- Sanders, T. J. M. 1992. *Discourse Structure and Coherence. Aspects of a Cognitive Theory of Discourse Representation*. Tesis de doctorado. Tilburg University, Tilburg. [7.1.]
- Sandig, B. 1986. *Stilistik der deutschen Sprache*. De Gruyter, Berlín. [8.1.]
- Sandt, R. A. van der 1988. *Context and Presupposition*. Croom Helm, Londres. [14.1.]
- Sanford, A. J. y S. C. Garrod 1981. *Understanding Written Language. Explorations of Comprehension beyond the Sentence*. Wiley and Sons, Chichester. [7.2., 14.3., 16.3.]
- Sanford, A. J. 1990. "On the Nature of Text-Driven Inference". En D.

- A. Balota, G. B. Flores d'Arcais y K. Rayner (comps.) *Comprehension Processes in Reading*. Erlbaum, Hillsdale, NJ., pp. 515-535. [14.2.]
- Saporta, S. 1960. "The Application of Linguistics to the Study of Poetic Language". En T. A. Sebeok (comp.) *Style in Language*. The MIT Press, Cambridge, MA., pp. 82-93. [9.2.]
- Schank, R. C. y R. P. Abelson 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [Guiones, planes, metas y entendimiento: un estudio de las estructuras del conocimiento humano. Paidós Ibérica, Barcelona 1988.] [14.3.]
- Schegloff, E. A. 1972. "Notes on Conversational Practice: Formulating Place". En D. Sudnow (comp.) *Studies in Social Interaction*. The Free Press, Nueva York, pp. 75-119. [10.3.]
- Schegloff, E. A. 1977. "On Some Questions and Ambiguities in Conversation". En W. Dressler (comp.) *Current Trends in Text Linguistics*. De Gruyter, Berlín, pp. 81-102. [10.3.]
- Schegloff, E. A. y H. Sacks 1973. "Opening up Closings". En *Semiotica* (8), pp. 289-327. [10.3.]
- Schelsky, H. 1970. "Zur soziologischen Theorie der Institution". En H. Schelsky (comp.) *Zur Theorie der Institution*. Bertelsmann Universitätsverlag, Düsseldorf. pp. 9-26. [5.2.]
- Schiffrin, D. 1987. *Linguistic Markers of Discourse Structure*. Cambridge University Press, Cambridge. [7.1.]
- Scherner, M. 1984. *Sprache als Text*. Niemeyer, Tubinga. [1]
- Schnotz, W., S. P. Ballstaedt y H. Mandl 1981. "Kognitive Prozesse beim Zusammenfassen von Lehrtexten". En H. Mandl (comp.) *Zur Psychologie der Textverarbeitung, Ansätze, Befunde, Probleme*. Urban und Schwarzenberg, Munich, pp. 108-167. [16.3.]
- Searle, J. R. 1969. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, Londres. [Actos de habla. Cátedra, Madrid 1986.] [3.2., 3.3.]
- Searle, J. R. 1975a. "A Taxonomy of Illocutionary Acts". En K. Gunderson (comp.) *Language, Mind and Knowledge*. University of Minnesota Press, Minneapolis, pp. 344-369. [3.2.]
- Searle, J. R. 1975b. "Indirect Speech Acts". En P. Cole y J. L. Morgan (comps.) *Syntax and Semantics, Vol. III: Speech Acts*. Academic Press, Nueva York, pp. 59-82. [3.3.]
- Searle, J. R. 1979. *Expressions and Meaning Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press, Cambridge. [3.3.]
- Shannon, C. E. y W. Weaver 1949. *The Mathematical Theory of*

- Communication*. University of Illinois Press, Urbana. [*Teoría matemática de la comunicación*. Forja, Madrid 1981.] [4.1.]
- Singer, M. 1990. *Psychology of Language. An Introduction to Sentence and Discourse Processes*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [16.3.]
- Smith, N. y D. Wilson 1979. *Modern Linguistics. The Results of Chomsky's Revolution*. Harvester Press, Brighton. [2.2.]
- Sowinski, B. 1983. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Kohlhammer, Stuttgart. [1]
- Spencer, J. (comp.) 1964. *Linguistics and Style*. Oxford University Press, Londres. [9.1.]
- Sperber, D. y D. Wilson 1986. *Relevance, Communication and Cognition*. Blackwell, Oxford. [2.2.]
- Spillner, B. 1974. *Linguistik und Literaturwissenschaft. Stilforschung, Rhetorik, Textlinguistik*. Kohlhammer, Stuttgart. [9.1.]
- Spillner, B. (comp.) 1984. *Methoden der Stilanalyse*. Narr, Tübinga. [1, 9.1.]
- Spiro, R. J., B. C. Bruce y W. F. Brewer (comps.) 1980. *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. [16.3.]
- Spooren, W. P. M. S. 1989. *Some Aspects of the Form and Interpretation of Global Contrastive Coherence Relations*. Tesis de doctorado. Nijmegen University, Nijmegen. [7.1.]
- Springorum, D. 1981. *Spreken in Gesprekken. Inleiding in de Structuurbeschrijving van Gesprekken*. Wolters-Noordhoff, Groninga. [10.2.]
- Steger, H. et al. 1974. "Redekonstellation, Redekonstellationstyp, Textexemplar, Textsorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells. Begründung einer Forschungshypothese". En H. Moser (comp.) *Jahrbuch Gesprochene Sprache*. Schwann, Düsseldorf, pp. 39-97. [8.3.]
- Stein, N. L. y M. Policastro 1984. "The concept of a Story. A Comparison between Children's and Teachers' Viewpoints". En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (comps.) *Comprehension of Text*. Erlbaum, Hillsdale, NJ., pp. 113-155. [11.3.]
- Strawson, P. F. 1950. "On Referring". En *Mind* (59), pp. 320-344. [14.1.]
- Strawson, P. F. 1964. "Intention and Convention in Speech Acts". En *Philosophical Review* (73), pp. 439-460. [3.2.]
- Stubbs, M. W. 1983. *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Blackwell, Oxford. [1]
- Sumner, W. G. 1906. *Folkways*. (Edition 1959). Dover Publications, Nueva York. [5.2.]

- Tejara, V. 1988. *Semiotics from Peirce to Barthes. A Conceptual Introduction to the Study of Communication, Interpretation and Expression*. Brill, Leiden. [3.1.]
- Tannen, D. 1979. "What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations". En R. O. Freedle (comp.) *New Directions in Discourse Processing*. Ablex, Norwood, NJ., pp. 137-182. [14.3.]
- Tannen, D. (comp.) 1982a. *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy*. Ablex, Norwood, NJ. [8.1.]
- Tannen, D. (comp.) 1982b. *Analyzing Discourse, Text and Talk*. Georgetown University Press, Washington. [8.1.]
- Tannen, D. (comp.) 1984. *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Ablex, Norwood, NJ. [8.1.]
- Taylor, W. L. 1953. " 'Cloze Procedure', a New Tool for Measuring Readability". En *Journalism Quarterly*, pp. 414-438. [16.2.]
- Thibadeau, R., M. A. Just y P. A. Carpenter 1982. "A Model of the Time Course and Content of Reading". En *Cognitive Science* (6), pp. 157-203. [16.3.]
- Toolan, M. J. 1990. *The Stylistics of Fiction, a Literary-Linguistic Approach*. Routledge, Londres. [9.2.]
- Toulmin, S. E. 1958. *The Uses of Argument*. Cambridge University Press, Cambridge. [12.2.]
- Tyler, L. K. y W. Marslen-Wilson 1982. "The Resolution of Discourse Anaphors: Some On-Line Studies". En *Text* (2), pp. 263-291. [7.2.]
- Ullmann, S. 1964. *Language and Style*. Blackwell, Oxford. [*Lenguaje y estilo*. Aguilar, Madrid 1968.] [9.1.]
- Urmson, J. O. 1967. *Philosophical Analysis, its Development between the Two World Wars*. Oxford University Press, Oxford. [3.1.]
- Uyl, M. den 1983. "A Cognitive Perspective on Text Coherence". En K. Ehlich y H. van Riemsdijk (comps.) *Connectedness in Sentence, Discourse and Text*. Tilburg University, Tilburg. [4.2.]
- Vanderveken, D. 1990. *Meaning and Speech Acts*. Tomo I. Cambridge University Press, Cambridge University Press, Cambridge. [3.2.]
- Vanneste, A. M. S. 1980. *Unicité et Multiplicité dans la Langue. Essai d'Introduction à la problématique de la Norme et de la Variabilité*. Vrije Universiteit, Bruselas. [5.1.]
- Verhagen, A. 1986. *Linguistic Theory and the Function of Word Order in Dutch*. Foris, Dordrecht. [13.1.]
- Verschuereen, J. 1983. "Review of Speech act Classification: A study in the lexical analysis of English speech activity verbs". En *Language* (59), pp. 166-175. [3.2.]
- Verschuereen, J. 1984. *What People Say They Do With Words. Prolegomena to an Empirical-Conceptual Approach to Linguistic Action*. Ablex, Norwood, NJ. [3.1.]

- Verschuieren, J. 1991. *Pragmatics at Issue* (Selected papers of the International Pragmatics Conference, Amberes, agosto de 1987). Benjamins, Amsterdam. [17]
- Vonk, W. 1984. "Eye Movements during Comprehension of Pronouns". En A. G. Gale y F. Johnson (comps.) *Theoretical and Applied Aspects of Eye Movement Research*. North-Holland, Amsterdam, pp. 203-212. [16.3.]
- Vonk, W. y L. G. M. Noordman 1990. "On the Control of Inferences in Text Understanding". En D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais y K. Rayner (comps.) *Comprehension Processes in Reading*. Erlbaum, Hillsdale, NJ., pp. 447-464. [14.2.]
- Walton, D. 1987. *Informal Fallacies*. Benjamins, Filadelfia. [12.2.]
- Warner, R. G. 1985. *Discourse Connectives in English*. Garland, Nueva York. [4.2., 7.1.]
- Wegener, Ph. 1885. *Untersuchungen ueber die Grundfragen des Sprachlebens*. Niemeyer, Halle. [2.1.]
- Werlich, E. 1982. *A Text Grammar of English*. Quelle and Meyer, Heidelberg. [8.3.]
- Werth, P. 1976. "Roman Jakobson's Verbal Analysis of Poetry". En *Journal of Linguistics* (12), pp. 21-73. [8.2.]
- Wijk, C. van 1992. "Information Analysis in Written Discourse". En J. de Jong y L. Verhoeven (comps.) *The Construct of Language Proficiency*. Benjamins, Amsterdam, pp. 85-99. [15.2.]
- Wilensky, R. 1983. "Story Grammars versus Story Points". En *The Behavioral and Brain Sciences* (6), pp. 579-623. [11.3.]
- Wilson, D. 1975. *Presuppositions and Non-Truth-Conditional Semantics*. Academic Press, Londres. [14.1.]
- Wilson, P. T. y R. C. Anderson 1986. "What they Don't Know Will Hurt them. The Role of Prior Knowledge in Comprehension". En J. Orasanu (comp.) *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Erlbaum, Hillsdale, NJ., pp. 31-48. [14.3.]
- Wish, M., R. G. D'Andrade y J. E. Goodnow 1980. "Dimensions of Interpersonal Communication: Correspondences between Structures for Speech Acts and Bipolar Scales". En *Journal of personality and Social Psychology* (39), pp. 848-860. [3.2.]
- Wodak, R. 1981. *Das Wort in der Gruppe. Linguistische Studien zur therapeutischen Kommunikation*. Oesterreichische Akademie der Wissenschaften, Viena. [5.2.]
- Woods, J. y D. Walton 1989. *Fallacies*. Foris, Dordrecht. [12.2.]
- Wright, B. 1981. *Exercises in Style*. New Directions, Nueva York. [9.1.]
- Wunderlich, D. 1978. "Handlungstheorie und Sprache". En D. Wunderlich *Studien zur Sprechaktheorie*. Suhrkamp, Frankfurt, pp. 30-50. [3.3.]

## Índice temático

- AAI 27-8
  - estrategias 29
  - fórmula 29
- AAI no reconocido 29-30
- accesible 89
- acción compensatoria 29
- aceptabilidad 54
- actitud 64, 164, 185
- actos de habla 69
  - véase también* ilocuciones
- actos que amenazan la imagen 27
- adición 57, 94
- afirmación 14, 37, 42
- afirmación 167, 197, 199-200
- ambigüedad 51, 102, 104
- ambigüedad gramatical 102
- anáfora 98
- análisis cuantitativo 134
- análisis de la asignación de turnos 149
- análisis pragmadialéctico 170
- antonomasia 58
- anuncio 149
- anuncio preliminar 149
- archivo transitorio 242
- argumentación 164, 170
  - análisis 167
  - teoría 170
- argumento 75, 171, 191, 241
- argumento ad verecundiam 172
- aserción 86, 197
- aspecto paradigmático 116
- aspecto sintagmático 117
- atención 183, 199
- ausencia observable 146
- bagaje de conocimientos 44, 64
- calidad 254
  - evaluación 224
  - del discurso 253-4
- calificativo 167
- cambio de actitud 167, 175-6
- campo deíctico 102-3
- campo simbólico 102
- canal 50, 63, 120, 127, 165
- catáfora 98
- causa 94
- causalidad 57
- clasificación 118
- cloze test o ejercicio para completar los espacios en blanco 237
- coda 157
- coherencia 53, 59, 237
- cohesión 52, 55, 59, 237, 241
  - léxica 57-8, 136
- colocación 58-9
- combinación 116
- comento 86
- complejidad sintáctica 224
- complejización 154, 157
- comprensión 199

comunión fática 70  
 concepto  
     activo 193  
     inactivo 193  
     semiactivo 193  
 concesión 95  
 conclusión 96  
 condición 95  
     de satisfacción 39, 41  
 condición de sinceridad 39  
 condición preparatoria 39  
 condicionalmente relevante 146  
 condiciones esenciales 39  
 conducta a través de roles 66  
 conducta orientada al canal 144, 145  
 conjunción 57, 93, 94, 97  
 conjunción subordinada 113  
 connotación 203  
 conocimiento 189  
     bagaje de 44, 64  
     de estereotipos 207  
     fáctico 44  
     general 44, 99, 238  
     gramatical 100  
     previo 205, 207, 253, 256  
 conocimiento enciclopédico 207  
 consecuencia 95  
 constativa/o 38, 41  
 contenido 128  
     dominio 218  
     palabras de 238  
     y forma 128  
 contexto 64  
 contraste 94  
 conversación 121  
 coordinación 94, 223  
 cortesía 27-8, 29  
 cortesía negativa 28  
 cortesía respetuosa 28  
 cortesía solidaria 28  
 cotexto 64-5  
 cuento (narración)  
     estructura 155, 156  
     gramática 158  
     meollo 160  
     retención 205  
 cuento maravilloso 119, 152-3  
 dado 86, 191  
     conceptualmente 191  
     información dada 191  
     relacionalmente 191  
 dado/nuevo 86, 191  
     manejo de 189  
 datos 67, 68-9  
 debate público 121  
 deducible 192  
 deixis "de fantasía" 103  
 deixis 102  
     centrada en el diseño 107, 108  
     "de fantasía" 103  
     de lugar 104  
     de persona 103  
     de tiempo 105  
     del discurso 112  
     egocéntrica 107, 108  
     intrínseca 107  
     social 103  
 desarrollo 154  
 descripción deíctica 108  
 descripción intrínseca 107  
 desenlace 154  
 destinatario 63, 114, 136  
 diálogo 114-5  
 DIFI 42, 43  
 discurso 13, 62, 115-6  
     argumentativo 70, 164  
     calidad 253-4  
     clasificación 118-9  
     conceptos 248, 250  
     conexiones 93  
     deixis 112  
     dominio 173  
     escrito 113, 122  
     esquema 207  
     función 252  
     informativo 70  
     institucional 65  
     judicial 67  
     jurídico 254  
     narrativo 70, 152  
     oral 113, 122

procesamiento 233  
 producción 214  
 relaciones 93  
     pragmática 95  
     retórica 96  
     semántica 95  
 situación 62, 115, 121  
 tópico 85-6  
 tipología 120  
 discurso escrito 113, 122  
 distancia 113  
 distancia social 28  
 disyunción 94  
 dominio retórico 218

efecto 62, 70  
 elaboración 165-6, 170  
 elección de formas o patrones (estilo) 129  
 elemento "objetivo" 160  
 elipsis 56  
 elocución 38  
 emisor (*sender*) 51  
 emisor (*addressor*) 63  
 emisor (*producer*) 114  
 empatía 188  
 énfasis 199  
 enfoque cualitativo 134  
 entrevista 121  
 episodio 158  
 escena 63  
 escenario 213  
 esquema 207, 209  
 estilo 126, 226  
     desviación 130  
     elección de formas o patrones 129  
     expectativa 130  
     forma para un contenido 128  
     persuasión 172  
 estrategias de cortesía 26  
 estructura escindida 181, 199  
 evaluación 156  
 evidencia 96  
 exofórico 98  
 expectativa 130, 146  
 expresión 70

expresivo 41

factor de complejidad 224  
 factor extra lingüístico 127-8  
 factor pragmático 100, 101, 254  
 falacia 171-2  
 fijación 239  
 filosofía del lenguaje ordinario 37  
 fines 63  
 focalización 187  
 focalizador 18, 188  
 focalizador externo 187  
 focalizador incluido 187  
 forma  
     básica 120  
     estructura formal 83  
     posible para un contenido específico 128  
     y función 14, 37  
 formas sintácticas 252  
 fórmula  
     AAI 27-8, 29  
     de lecturabilidad 233  
 fórmula de Flesch 234  
 fórmula de lecturabilidad 234-5  
     objeciones 236  
 fragmentación 113  
 fuente 165  
     características 174  
     credibilidad 175  
     de información 50  
 fuerza ilocutiva 129  
 función 14, 36, 69  
     en el discurso 252  
     en la narración 153-4  
     persuasiva 165-6  
     semántica 191  
 función poética 116

género 63, 127, 215  
 genio (*etos*) 165  
 guión 213

habilidad 166, 167  
 habilidad para escribir 219  
 HIAT 140

hiponimia 58  
 ideología 185, 256  
 ilocución 37  
     básica 41  
     explícita 42  
     implícita 42  
     indirecta 42  
 imagen negativa 27  
 imagen personal 27, 32  
     negativa 27  
     positiva 27  
     técnica de trabajo sobre 27  
 implicación (*implication*) 23, 94  
 implicación (*entailment*) 201  
 implicatura  
     convencional 202  
     conversacional 22-3, 171, 202  
 implícito  
     ilocución 42  
     información 86, 197, 201  
     relación 97  
 indirecta/o  
     acto de habla 43  
     ilocución 42  
     lenguaje 27  
     solicitud 30  
 inferencia 201, 209, 245  
     elaborativa 204  
     hacia delante 203  
     hacia atrás 203  
     necesaria 203  
     posible 203  
     puente 204  
 información 70  
     aprehensión de 196  
     completamente nueva 192, 193  
     dada 86, 192  
     deducible 192  
     en primer plano 87, 180  
     en segundo plano 87, 180  
     evocada 191-2, 193  
     evocada a nivel textual 193  
     fuente de 165  
     implícita 86, 192  
     no utilizada 192  
     nueva 86, 189  
     presentación de 180  
     textual 192  
 informatividad 54  
 informativo 24  
     discurso 70  
     texto 227  
 informe 121  
 iniciativa/reacción/evaluación 147  
 institución 65  
 instructiva/o 120  
 instrumental 63  
 integración 113  
 inteligibilidad 78  
     funcional 254  
 intencionalidad 54  
 intensidad 175-6  
 interacción asimétrica 122  
 interacción simétrica 122  
 interacción verbal 113, 122  
     en la clase 147  
 interferencia 50, 102  
 interpretación  
     distinta de por defecto 253  
     por defecto 253  
     proceso de 44  
 interrogación 41  
 intertextualidad 55, 118  
 investigación estilística 131  
  
 juicio evaluativo 174  
     evaluación de la calidad 239  
     modelo evaluativo 226, 227  
 justificación (*justification*) 96, 97, 168  
 justificación (*warrant*) 167, 168-9  
  
 lecturabilidad 233-4, 238-9  
 lengua  
     cotidiana 115, 134  
     intensidad 175-6  
     literaria 115, 134  
 lenguaje oficial 133  
 lenguaje ordinario 37  
 Lingüística Cognitiva 256

- longitud promedio de la unidad terminada 223
- macroestructura 78
- macrorregla 79, 83
- marco 207, 213
- marco mental 207
- máxima general 23
- máximas
  - de calidad 23
  - de cantidad 23, 24, 202
  - de modo 24
  - de relevancia 23, 25, 26
- medida de la comprensión 237
  - métodos no simultáneos 239
  - métodos simultáneos 239
- medio 95
- memoria 241
- memoria a largo plazo 241
- memoria de corto plazo 241
- memoria de trabajo 241
- mensaje 49, 121, 165
- meollo (narrativo) 160
- metáfora 134
- metáfora cristalizada 135
- metáfora falaz 136
- metáfora muerta 135
- método no simultáneo 239
- método objetivo de presentación 120
- método simultáneo 239
- método subjetivo de presentación 120
- metonimia 58
- microestructura 79
- modelo
  - de asignación de turnos 141-2
  - de Flower y Hayes 214
  - de Hymes (*SPEAKING*) 63, 127
  - de monólogo 122
  - de 'órganon' 20, 40, 70, 122, 128, 164, 248-9
  - de relato del conocimiento 216
  - de Toulmin 168
  - de transformación del conocimiento 217
  - del proceso de lectura 240
  - evaluativo 226, 227
- Modelo de Probabilidad de Elaboración 165
- modelo general de la comunicación 50
- motivación 96, 97, 166, 167
- motivos 152
- movimiento ocular 239
- narración 152-3
- narrador 187
- narrativa 120
  - discurso narrativo 70
- nivel de complejidad 224
- norma 63, 130-1
- notación
  - dramática 140
  - en partitura 140
  - núcleo 97
- objetivo 62, 70
- oración
  - estructura 198
  - longitud 221
  - tópico 85
- oración asertiva 75
- organización secuencial 145
- organizador anticipado 85
- orientación 158
- Origo 103
- paciente 191
- palabra funcional 238
- par adyacente 145, 146
- paralelismo 117
- participantes 63
- perlocución 38
- perspectiva 103, 189
- perspectiva del hablante 104
- persuasión 70, 172-3
- peso específico (de AAI) 28-9
- poder 28
- postura 64
- Pragmática 36, 80-1
- predicado 75, 86, 191, 223, 241

pregunta exploratoria 31  
 pregunta  
     retórica 173, 174  
     y respuesta 145-6  
 presentación 120  
     de la información 180  
     objetiva 120  
     subjettiva 120  
 presuposición 86, 196, 202  
     existencial 200, 201  
     falsa 199, 200  
     pragmática 212  
 presuposición semántica 212  
 principio  
     de cooperación 22, 45, 171, 202  
     de eficiencia 25  
     “de pies y cabeza” 182  
     de pertinencia 99  
 principio de cantidad codificada 89  
 principio de protección de la imagen 28  
 proceso de escritura 214  
 promesa 37, 39  
     condicional 43  
 pronombre (personal) 103  
 proposición (*clause*)  
     principal 183  
     relativa 184, 223  
     subordinada 94, 193  
 proposición (*proposition*) 74, 240  
     incluida 78  
     relación 78  
     vinculación 242  
 proposicional  
     análisis 76-7, 240  
     base textual 240  
     contenido 130  
 propósito 95  
 protagonista 161  
 protocolo de pensamiento en voz alta 219  
 publicidad 173  
 puesta en escena 180  
 puesta en perspectiva 184  
 punto de transición/relevancia 142  
 punto de vista 107-8  
 rango 122  
 ranuras de expansión 207  
 razón 94  
 reafirmación 148  
 realizativa 38  
 receptor 50, 114, 136, 165  
 rechazo 14, 27, 31  
 referencia 56  
 refutación 167  
 regla de construcción 81  
 regla de eliminación 79-80  
 regla de generalización 80  
 regulativa/o 41  
 reiteración 57  
 relación  
     discursiva 93  
     explícita 97  
     implícita 97  
     metatextual 112  
     orden de 97  
     pragmática 95  
     retórica 96  
     semántica 95, 96  
 relación de hipotaxis 57  
 relación de parataxis 57  
 relevancia 25  
 rema 86  
 repetición 58, 117, 204  
 respaldo 167  
 ruido 50  
 ruta central 166  
 ruta periférica 166-7  
 satélite 97  
 secuencia del acto 63  
 secuencia tripartita 147  
 segundo verbo 98  
 selección 116, 206  
 Semántica 36  
 Semiótica 36  
 señal 21, 40, 70, 128, 249  
 sentido estético 226  
 signo 20

silencio 144  
     como un turno 145  
 símbolo 20, 40, 70, 128, 249  
 sinonimia 58, 128  
 Sintaxis 36  
 síntoma 20, 40, 70, 128, 249  
 sistema de transcripción 139  
 situación 51, 62, 102, 113-4, 121, 129-30, 193, 196, 200  
 situación (*setting*) 63, 127, 158-9  
 situacionalidad 54  
 solicitud 28, 30, 41  
     directa 31  
     indirecta 31  
 solución 96, 156  
 subordinación 94  
 subtópico 88  
 suceso de habla 63  
 superestructura 83  
 sustitución 56  
  
 tasa de imposición 28  
 tema 86  
 temporalidad 57  
 tensión 188  
 Teoría de los Actos de Habla 36, 41  
 test de negación 201  
 texto  
     base textual 240  
     calidad 224  
     esquema 83  
     gramática 136  
     tipos 119-20  
 textualidad 52  
 tiempo de lectura 239  
 tipología 120  
 tono 63  
 tópico 85, 152, 173, 238  
     cambio 88  
     continuidad 88  
     criterios 88  
     de la oración 86-7  
     del discurso 85  
     desviación 88  
     subtópico 88  
 Toulmin, modelo de 168  
 tratamientos honoríficos 103-4  
 turno 144  
 turno preparatorio 145  
  
 unidad de significado 77  
 unidad terminada 221  
     longitud promedio 221  
  
 valor por defecto 208  
 velocidad de lectura 239  
 vinculación de las proposiciones 241  
 visión 185  
 vocabulario (riqueza de) 221  
 voz activa 14, 74, 120  
 voz pasiva 14, 74, 113, 120, 191

(viene de pág. 4)

**LINGÜÍSTICA Y ANÁLISIS  
DEL DISCURSO**

- GEORGE STEINER** *Lenguaje y silencio*
- DONALD DAVIDSON** *De la verdad y de la interpretación*
- J. PIAGET Y R. GARCÍA** *Hacia una lógica de significaciones*
- AURORA LEAL GARCÍA** *Construcción de sistemas simbólicos*
- JEAN CLAUDE BRINGUIER** *Mis trabajos y mis días.*  
Conversaciones con Piaget
- NOAM CHOMSKY** *Aspectos de la teoría de la sintaxis*



Lingüística / Análisis del discurso  
Serie CLA·DE·MA

gedisa  
editorial

## Jan Renkema Introducción a los estudios sobre el discurso

Los estudios sobre el discurso investigan la relación entre forma y función en todas las variantes de la comunicación verbal. Este libro define claramente los conceptos principales y métodos de análisis de esta importante disciplina.

La obra se ocupa del lenguaje, de los principios que regulan su uso y de las estrategias que se ponen en juego en la relación de aspectos formales y funcionales de la comunicación verbal. El análisis se centra también en la definición de la comunicación como acción y en la interpretación de los actos de habla en el discurso. A partir de la distinción entre comunicación oral y escrita, el autor define el concepto de función para diferenciar las situaciones en las que se emplea el discurso. Además, aborda las conexiones de sentido de las proposiciones, la relación del discurso actual con los precedentes y siguientes y con elementos extradiscursivos. Se muestra cómo se analizan las tipologías y estilos del lenguaje literario y cotidiano. Otros temas son las formas de interacción en el diálogo, la estructura narrativa y la investigación desde criterios psicolingüísticos y sociológicos de las estrategias de argumentación y persuasión. Las diferencias entre la producción y la percepción del discurso y entre el uso de la información en la lectura y la escritura concluyen el volumen.

Los aportes de la lingüística, la teoría literaria, la psicología, la filosofía, la sociología y la teoría de la comunicación convierten esta disciplina en un fascinante campo multidimensional, que permite apreciar la riqueza de los recursos verbales y no verbales que operan en el discurso humano más allá y más acá de la superficie puramente lexical.

**Jan Renkema**, nacido en 1948, es doctor en filología por la Universidad Libre de Amsterdam, primer asesor lingüístico del Parlamento holandés y editor de las normas de ortografía holandesa. Fue becario de la Fundación Fullbright y es miembro del Grupo de Estudios de Discurso de la Universidad de Tilburg (Holanda).



302487