

Helena Calsamiglia Blancafort
Amparo Tusón Valls

Las cosas del decir

Manual de análisis
del discurso

Editorial Ariel

Diseño cubierta: Nacho Soriano

1.ª edición: febrero 1999

1.ª reimpresión: enero 2001

© 1999: Helena Calsamiglia Blancafort
y Amparo Tusón Valls

Derechos exclusivos de edición en español
reservados para todo el mundo:

© 1999 y 2001: Editorial Ariel, S. A.

Provença, 260 - 08008 Barcelona

ISBN: 84-344-8233-9

Depósito legal: B. 4.588- 2001

Impreso en España

2001 – Romanyà/Valls, S. A.
Plaça Verdaguer, 1
08786 Capellades (Barcelona)

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño
de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida
en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico,
químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia,
sin permiso previo del editor.

ÍNDICE

Presentación	11
-------------------------------	----

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1. El análisis del discurso	15
1.1. La noción de discurso.	15
1.2. Las unidades del análisis.	17
1.3. Diferentes disciplinas implicadas en el análisis del discurso	19
CAPÍTULO 2. El discurso oral	27
2.1. La situación de enunciación	30
2.2. La conversación espontánea	32
2.3. Otras prácticas discursivas orales	39
2.4. La adquisición de la competencia oral	42
2.5. Aspectos psicosociales de la actividad oral	45
2.6. Elementos no verbales de la oralidad.	48
2.6.1. Los elementos proxémicos.	49
2.6.2. Los elementos cinésicos	51
2.7. Elementos paraverbales de la oralidad	54
2.7.1. La voz	54
2.7.2. Las vocalizaciones	54
2.8. Características lingüístico-textuales del discurso oral	56
2.8.1. El nivel fónico.	56
2.8.2. El nivel morfosintáctico	58
2.8.3. El nivel léxico	60
2.8.4. La organización textual y discursiva	61
CAPÍTULO 3. El discurso escrito	71
3.1. La situación de enunciación	75
3.2. Las prácticas discursivas escritas	77
3.3. La adquisición de la competencia escrita	78
3.4. Aspectos psicológicos de la actividad escrita	81
3.4.1. El proceso de escritura	81
3.4.2. El proceso de lectura	84
3.5. Elementos no verbales de la escritura	86
3.6. Características lingüístico-textuales del discurso escrito	91
3.6.1. El nivel gráfico	91
3.6.2. El nivel morfosintáctico	92
3.6.3. El nivel léxico	94
3.6.4. La organización textual y discursiva	95

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4. El contexto discursivo	101
4.1. Algunas aproximaciones al concepto de «contexto»	101
4.1.1. El «contexto» desde la antropología	102
4.1.2. El «contexto» desde la lingüística	105
4.2. El «contexto» en la pragmática y en el análisis del discurso	107
4.2.1. La deixis: tipos y funciones	116
4.3. Las dimensiones del contexto	126
CAPÍTULO 5. Las personas del discurso	133
5.1. La inscripción de la persona en el texto	136
5.1.1. La persona ausente	137
5.1.2. La inscripción del YO	138
5.1.3. La inscripción del TÚ	141
5.1.4. La referencia léxica de persona: Uno mismo y el Otro	142
5.1.5. Los papeles de Emisor y Receptor	146
5.2. La polifonía: voces y discurso referido	148
5.2.1. Las citas abiertas	150
5.2.2. Las citas encubiertas	152
CAPÍTULO 6. Las relaciones interpersonales, la cortesía y la modalización	157
6.1. El contrato comunicativo y los ejes de la relación interpersonal	157
6.2. La persona social: noción de imagen	159
6.3. La cortesía	161
6.4. La expresión de la subjetividad a través de la modalización	174
6.4.1. La modalidad lógica	176
6.4.2. La modalidad en el uso lingüístico	178
6.4.3. La expresión lingüística de la modalidad	179
CAPÍTULO 7. Los fines discursivos y los procesos de interpretación.	183
7.1. Las finalidades	187
7.1.1. Las metas y los productos	188
7.1.2. Las finalidades globales y las particulares.	189
7.2. Los contenidos implícitos y su interpretación	190
7.2.1. Las presuposiciones y el conocimiento compartido	190
7.2.2. La intencionalidad en los actos de habla	195
7.2.3. El principio de cooperación y las implicaturas no convencionales.	200
7.2.4. El principio de relevancia o pertinencia	203
7.3. La trasgresión de las normas	205
7.3.1. Los <i>delitos</i> discursivos	208
7.3.2. Las incomprensiones, los malentendidos y el humor	209

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 8. La textura discursiva	217
8.1. La coherencia	221
8.1.1. La coherencia pragmática	222
8.1.2. La coherencia de contenido	224
8.2. La cohesión y sus mecanismos	230
8.2.1. El mantenimiento del referente: procedimientos léxicos	230

8.2.2.	El mantenimiento del referente: procedimientos gramaticales	236
8.2.3.	La progresión temática	240
8.2.4.	Los marcadores y los conectores.	245
CAPÍTULO 9. Los géneros discursivos y las secuencias textuales		251
9.1.	El concepto de «género»	252
9.1.1.	La retórica y la teoría de la literatura	252
9.1.2.	Los géneros en la teoría bajtiniana	257
9.1.3.	Los estudios de folklore y la etnografía de la comunicación	259
9.1.4.	Una propuesta integradora para el análisis de los géneros	260
9.2.	Los tipos de textos	263
9.2.1.	La lingüística del texto y las tipologías textuales	263
9.2.2.	El concepto de secuencia	265
CAPÍTULO 10. Los modos de organización del discurso		269
10.1.	La narración	269
10.2.	La descripción.	279
10.3.	La argumentación	293
10.4.	La explicación.	307
10.5.	El diálogo	318
CAPÍTULO 11. Decir el discurso: los registros y los procedimientos retóricos		325
11.1.	El registro	325
11.1.1.	El <i>campo</i>	328
11.1.2.	El <i>tenor</i> : personal, interpersonal y funcional	328
11.1.3.	El <i>modo</i>	330
11.2.	Los procedimientos retóricos	337
11.2.1.	Las figuras de palabras	341
11.2.2.	Las figuras de construcción	343
11.2.3.	Las figuras de pensamiento	344
11.2.4.	Las figuras de sentido (tropos)	345
APÉNDICE. La obtención y el tratamiento de los datos		353
1.	Los datos orales	355
1.1.	La grabación	355
1.2.	La transcripción	357
2.	Los datos escritos.	366
3.	El tratamiento de los datos	367
4.	El establecimiento de un <i>corpus</i>	367
Referencias bibliográficas		371

PRESENTACIÓN

El interés por el análisis del discurso no ha hecho más que crecer en las últimas décadas. Bajo este nombre o bajo otras etiquetas como *La comunicación oral y escrita*, *Pragmática* o *Lingüística del texto*, la atención al uso lingüístico contextualizado se está implantando de pleno derecho no sólo en los ámbitos académicos (escolares y universitarios) sino también en muchos otros ámbitos profesionales en los que el trato personal, la discusión, la negociación o la correspondencia ocupan un lugar principal. Se empieza a abordar la preparación seria de profesionales de muchas esferas de actividad en unas habilidades —como hablar y escribir— de las que en múltiples ocasiones depende el éxito o el fracaso de un proyecto, de la transmisión de información relevante o de las tareas cotidianas propias del ámbito en cuestión. Con el desarrollo de los medios de difusión de la palabra, la comunicación interpersonal se implanta cada vez más en un mundo diverso y desigual. Los riesgos de malentendido, de incompreensión o de demagogia crecen en la misma medida en que aumentan las posibilidades de contacto entre gentes y grupos que pertenecen a culturas o subculturas diferentes. Con este libro pretendemos aportar un instrumento útil para quienes se interesen por descubrir los complejos mecanismos que subyacen al uso de la palabra, a los procesos de elaboración e interpretación de los enunciados. Creemos que puede servir tanto para quienes cursan estudios universitarios como para el profesorado o para otros profesionales que tienen en el habla y la escritura sus instrumentos de trabajo y sus vehículos de expresión.

Los manuales hasta ahora existentes dentro del ámbito que nos ocupa, o bien se restringen a una perspectiva (análisis de la conversación, pragmática, lingüística del texto, por ejemplo) o bien recogen sólo las aportaciones de un ámbito geográfico (Estados Unidos o Europa, principalmente). Este manual supone un esfuerzo por presentar de forma integrada diferentes perspectivas procedentes de diversas escuelas y lugares. Hemos intentado «poner a conversar» personas que representan corrientes diferentes pero a las que les une el empeño por lograr un mismo objetivo: explicar el uso lingüístico contextualizado. Por supuesto, nuestro trabajo tiene unos límites y —seguro— unas limitaciones. Posiblemente, no todas las personas que lo lean estarán de acuerdo con las opciones que hemos tomado; pero como

cualquier obra de este tipo, queda abierta a la crítica y a la superación. La conversación puede y debe continuar...

El libro está organizado en tres partes. La primera consta de tres capítulos; en el primero de ellos se presenta de forma somera la noción de análisis del discurso de la que partimos, las unidades de análisis, las disciplinas en que nos hemos basado principalmente así como el alcance del análisis del discurso aplicado a la vida social (*capítulo 1*). Los otros dos capítulos están dedicados a la caracterización de las dos modalidades de realización del discurso: oral (*capítulo 2*) y escrito (*capítulo 3*). La segunda parte está estructurada en cuatro capítulos que abordan aspectos fundamentales del estudio discursivo: el contexto (*capítulo 4*), las personas discursivas y sus relaciones (*capítulos 5 y 6*) y los procesos de manifestación de intenciones y de interpretación (*capítulo 7*). En la tercera parte se plantean los mecanismos de organización discursiva y textual. Así, en el *capítulo 8* se atiende a los procedimientos lingüístico-pragmáticos que aseguran la elaboración de discursos coherentes y su interpretación; el *capítulo 9* está dedicado a la reflexión sobre los conceptos de género, tipo y secuencia; el *capítulo 10* plantea los principales modos de organización del discurso a partir de la estructura secuencial y la función social de los textos; por último, el *capítulo 11* presenta una discusión sobre el concepto de registro y una revisión de los procedimientos retóricos aplicados al discurso común. La obra se complementa con un *Apéndice* en el que se plantea el problema de la obtención de los datos discursivos orales y escritos y se presentan algunas sugerencias para observar, recoger y tratar esos datos.

Ha sido nuestro empeño que la explicación teórica esté, por una parte, avalada por citas de autores representativos de lo que se expone y, por otra, ejemplificada por textos variados en cuanto a procedencia, modalidad y registro. Así, se verá que aparecen piezas discursivas orales y escritas sobre temas muy diversos. Desde la conversación espontánea hasta el artículo de biología, la prensa escrita o la televisión; el debate político o el anuncio; el tratado de plantas medicinales o el chiste; el relato oral o la guía turística... Creemos que la presentación y la reflexión sobre diferentes manifestaciones discursivas es absolutamente primordial en una obra que se ocupa precisamente del análisis del discurso.

Todas las citas están en castellano. Si el original estaba escrito en otra lengua pero existía traducción, hemos recurrido a ella; en caso contrario, la traducción es nuestra. En las referencias bibliográficas que aparecen al final del volumen se citan las obras, como es habitual, consignando la fecha de la primera edición, pero siempre se pone el título y la edición consultada (sea la misma o no).

Deseamos que esta obra recupere para sí la dignidad sencilla del manual, el libro que está a mano para iniciar, presentar una panorámica y proporcionar un estímulo a quien pretenda una formación lingüística que aborde aspectos complementarios a la descripción de la lengua que se puede obtener en las gramáticas. Y también deseamos que su lectura afine la percepción de los hechos lingüísticos, que acentúe la curiosidad por la observación de los usos comunicativos, que favorezca la adquisición de la

conciencia de las posibilidades de entendimiento o de desentendimiento inherentes a la actuación lingüística.

Para terminar, queremos manifestar que estas páginas no solamente son fruto de nuestros desvelos. Son herencia y tienen ecos de nuestros estudiantes, de nuestras preferencias lectoras, de colegas, de profesores, de personas —ellas bien lo saben— que nos han seguido, acompañado, ayudado, querido y «soportado» en las jornadas de elaboración de este libro. Y estas páginas son también, muy particularmente, muestra del itinerario compartido de las autoras, que, al terminar este trabajo, no saben encontrar ni en el léxico ni en la sintaxis la calidad y la calidez exacta de esa expresión recíproca, laudatoria y agradecida, que desearían hallar.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Describir el discurso como práctica social implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran. Una relación dialéctica es una relación en dos direcciones: las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también el evento les da forma a ellas. Dicho de otra manera: el discurso es socialmente *constitutivo* así como está socialmente constituido: constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas. Es constitutivo tanto en el sentido de que ayuda a mantener y a reproducir el *statu quo* social, como en el sentido de que contribuye a transformarlo (Fairclough y Wodak, 1997: 258).

1.1. La noción de discurso

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo —real o imaginario—. Ahora bien, los usos lingüísticos son *variados*. Las personas tienen a su disposición un *repertorio comunicativo*, que puede estar formado por una o más lenguas, por diferentes variedades lingüísticas y por otros instrumentos de comunicación. La lengua, como materia primera del discurso, ofrece a quienes la usan una serie de opciones (fónicas, gráficas, morfosintácticas y léxicas) de entre las cuales hay que elegir en el momento de (inter)actuar discursivamente. Esa elección, sujeta o no a un control consciente, se realiza de acuerdo con unos parámetros contextuales que incluyen la situación, los propósitos de quien la realiza y las características de los destinatarios, entre otros. Estos parámetros son de tipo cognitivo y sociocultural, son dinámicos y pueden estar sujetos a revisión, negociación y cambio.

Como práctica social que es, el discurso es *complejo* y *heterogéneo*, pero no caótico. Complejo, en cuanto a los diversos modos de organización en que puede manifestarse; también, en cuanto a los diversos niveles que entran en su construcción —desde las formas lingüísticas más pequeñas hasta los elementos contextuales extralingüísticos o histórico-culturales—; complejo, asimismo, en cuanto a las modalidades en que se concreta —oral, escrita o iconoverbal—.

La heterogeneidad lingüístico-discursiva no sólo no es caótica, sino que está regulada, más allá del plano gramatical, por una serie de *normas*, *reglas*, *principios* o *máximas* de carácter textual y sociocultural que orientan a las personas en la tarea de construir piezas discursivas coherentes y apropiadas a cada ocasión de comunicación. Comunicación que se entiende, no tanto como un simple y mecánico proceso de transmisión de información entre dos polos, sino como un proceso interactivo mucho más complejo que incluye la continua interpretación de intenciones expresadas verbal y no verbalmente, de forma directa o velada.

Esto implica tomar en consideración a las personas que usan esas formas, y que tienen una ideología, una visión del mundo, así como unas intenciones, metas o finalidades concretas en cada situación; unas personas que despliegan *estrategias* encaminadas a la consecución de esos *finés*. Como miembros de grupos socioculturales, los usuarios de las lenguas forman parte de la compleja red de relaciones de poder y de solidaridad, de dominación y de resistencia, que configuran las estructuras sociales, siempre en tensión entre la igualdad y la desigualdad, la identidad y la diferencia. Las identidades sociales de las personas —complejas, variadas e incluso contradictorias— se construyen, se mantienen y se cambian a través de los usos discursivos. Porque es en ellos donde se activan y se materializan esas *caras* que se eligen para cada ocasión.

Todos los ámbitos de la vida social, tanto los públicos como los privados, generan prácticas discursivas que, a la vez, los hacen posible. La vida académica, la sanidad, las relaciones laborales, los medios de comunicación de masas, la vida familiar, la justicia, el comercio, la administración, por poner sólo algunos ejemplos, son ámbitos que difícilmente se pueden imaginar sin el uso de la palabra: la conversación, el libro, la instancia, la receta, el prospecto, la entrevista, las negociaciones, la conferencia, el examen, el juicio, las facturas, las transacciones comerciales...

Así pues, abordar un tema como el discurso significa adentrarse en el entramado de las relaciones sociales, de las identidades y de los conflictos, intentar entender cómo se expresan los diferentes grupos culturales en un momento histórico, con unas características socioculturales determinadas. Entender, en fin, esa *conversación* que arranca desde los inicios de la humanidad y que va desarrollándose a través de los tiempos, dejando huellas de *dialogicidad* en todas las manifestaciones discursivas, desde las más espontáneas y menos elaboradas hasta las formas monológicas, monogestionadas y más elaboradas.

El material lingüístico se pone pues al servicio de la construcción de la vida social, de forma variada y compleja, en combinación con otros factores como los gestos, en el discurso oral, o los elementos iconográficos en la es-

critura; los elementos cognitivos, sociales y lingüísticos se articulan en la formación del discurso. Las lenguas viven en el discurso y a través de él. Y el discurso —los discursos— nos convierten en seres sociales y nos caracterizan como tales.

1.2. Las unidades de análisis

Uno de los aspectos que caracterizan los estudios discursivos es que se toman como objeto de análisis datos *empíricos*, ya que se parte del principio de que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y crea contexto. Por ello es fundamental obtener los datos que se van a analizar en su entorno «natural» de aparición: un editorial, en un periódico de una orientación determinada; un informe clínico, en un hospital; una explicación, en un libro de texto; una clase expositiva, en un aula; un interrogatorio, en un juicio; un artículo, en una revista de unas características concretas, etc.

Tener en cuenta el contexto exige *observar* el marco en el que se elaboran y se manifiestan las piezas discursivas. De entre los métodos, técnicas y procedimientos de observación para recoger, describir y analizar el discurso destacan los que proporcionan disciplinas como la antropología o las diferentes orientaciones que se pueden asociar con la sociología de la interacción (la observación participante, las historias de vida, las grabaciones, los diarios de campo, las entrevistas, las discusiones de grupo, entre otros); disciplinas, todas ellas, implicadas en entender las prácticas socioculturales como conglomerados complejos de elementos de diversa índole pero que se presentan estrechamente interrelacionados. El detalle del análisis estrictamente lingüístico se pone así al servicio de la comprensión de fenómenos en los que los usos lingüísticos se imbrican y entrelazan con otras actividades de las que también hay que dar cuenta.

En lo que se refiere a los aspectos más concretos del estudio discursivo, es evidente que para abordarlo es necesario establecer unas unidades que permitan ordenar el análisis. La unidad básica es el *enunciado* entendido como el producto concreto y tangible de un proceso de *enunciación* realizado por un *Enunciador* y destinado a un *Enunciario*. Este enunciado puede tener o no la forma de una oración. Un intercambio posible en el que una persona dice a otra: «¿Quieres comer conmigo?» y la otra responde: «Sí, pero más tarde», nos permite comprender que la expresión formada por la secuencia de cuatro elementos lingüísticos, «sí» + «pero» + «más» + «tarde», que no responde al modelo oracional, responde al modelo de enunciado como unidad mínima de comunicación. También nos permite comprender que el enunciado emitido no es posible entenderlo si no tenemos en cuenta el contexto en que se emite, que en este caso viene determinado por el enunciado anterior y por el escenario en que este intercambio tiene lugar.

Los enunciados se combinan entre sí para formar *textos*, orales o escritos. El texto, así, está constituido por elementos verbales combinados, que forman una unidad comunicativa, intencional y completa. La particularidad del análisis discursivo reside en un principio general que asigna *sentido*

al texto teniendo en cuenta los factores del contexto cognitivo y social que, sin que estén necesariamente verbalizados, orientan, sitúan y determinan su significación. Los textos pueden ser muy breves o muy extensos: consideramos texto tanto «Se vende piso», como una carta personal, una conversación amistosa, un artículo de periódico, una sentencia judicial o un tratado de geología.

Todo texto debe ser entendido como un *hecho* (*acontecimiento o evento*) comunicativo que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal. Por eso partimos de considerar que la unidad fundamental del análisis se ha de basar en la descripción del hecho comunicativo, como un tipo de interacción que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socioculturalmente definida. El conjunto de elementos que intervienen en cualquier acontecimiento o evento comunicativo lo organizó Hymes (1972) en lo que se conoce como el modelo SPEAKING, haciendo alusión al acróstico que se forma con las iniciales de los ocho componentes en inglés: *Situation*, *Participants*, *Ends*, *Act sequences*, *Key*, *Instrumentalities*, *Norms* y *Genre* (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género).

Lo que define al *evento* es que es imprescindible el uso de la palabra para que se realice y, también, que se suele asociar a un *tiempo* y a un *espacio* apropiados o que se pueden constituir como tales al celebrarse en ellos tal acontecimiento. Además, para cada hecho comunicativo quienes participan en él se supone que lo hacen a partir de unos *estatus* y *papeles* característicos, utilizan *instrumentos* verbales y no verbales apropiados y actúan en el tono o *clave* también apropiados para los *finés* que pretenden, respetan unas *normas de interacción* que regulan cómo se toma la palabra, si se puede interrumpir o no, etc., y unas *normas de interpretación* que les guían a la hora de dar sentido a lo que se dice aunque sea de forma indirecta o implícita, normas que, desde luego, se pueden transgredir o aplicar de forma equivocada, dando lugar a malentendidos o a equívocos —deseados o no—. Este conjunto de componentes no se dispone arbitrariamente en cada ocasión sino que a través de las prácticas sociales se va constituyendo en *géneros* identificables por unas pautas y unas convenciones que los hablantes siguen según el evento comunicativo de que se trate. Ejemplos de géneros son la conferencia, el sermón, la entrevista radiofónica o el debate televisivo (sobre los componentes del hecho, acontecimiento o evento comunicativo, puede consultarse Tusón, 1991, 1995).

Si bien un texto proporciona un material valioso para la interpretación del significado en la comunicación, ese material, para ser interpretado cabalmente necesita la contribución de los elementos aportados por el contexto. Los elementos gramaticales se contemplan como *marcadores* e *indicadores* que, en su presencia o en su ausencia, orientan el discurso en sus múltiples facetas, de modo que, en su conjunto, el texto se puede considerar como un *haz de instrucciones* dadas por el Enunciador a su Destinatario. Los elementos del contexto, tanto si pertenecen a otros códigos semióticos como si pertenecen a sobreentendidos e implícitos, constituyen el fondo de interpretación de los elementos verbales, a través de las *pistas* e *indicios* aportados por los propios hablantes y que contribuyen a construir el contexto adecuado.

Dada la complejidad de un texto, se puede abordar desde el punto de vista global o local. La perspectiva *global* tiene en cuenta la unidad comunicativa en su conjunto, su estructura, su contenido general, su anclaje pragmático. La perspectiva *local* tiene en cuenta los elementos lingüísticos que lo constituyen, la forma de los enunciados, las relaciones establecidas entre ellos para formar secuencias. Tanto las unidades macrotextuales como las microtextuales son interdependientes.

El recorrido del análisis que proponemos se inicia en la visión de la unidad discursiva en su globalidad. Esta unidad se organiza en diferentes niveles, planos o módulos, fundamentalmente los del contenido temático, los del tipo de estructuración, los derivados de la posición de los interlocutores ante sí mismos y ante los enunciados que se intercambian. En definitiva, la complejidad que presenta cualquier pieza discursiva tiene que abordarse descubriendo en ella las unidades que constituyen sus diversas dimensiones (*módulos* para Roulet, *planos* para Adam y *niveles* para Viehweger, por ejemplo) que permiten su descripción y su posterior análisis de forma ordenada y sistemática.

1.3. Diferentes disciplinas implicadas en el análisis del discurso

El hecho lingüístico se ha convertido en un tema de gran interés para muchas disciplinas que se sitúan dentro del ámbito de las llamadas *ciencias humanas y sociales*. Crystal (1987: 412), por ejemplo, ofrece una lista de quince «campos interdisciplinarios» en los que los saberes lingüísticos se articulan con los de otras disciplinas. En las páginas que siguen presentaremos de forma breve aquellas perspectivas que, de forma más clara, orientan los enfoques adoptados en esta obra (para una presentación más detallada, véase Tusón, 1996b).

Desde principios del siglo xx, la **antropología lingüística** (Duranti, 1997) se ha interesado muy especialmente por la relación entre lengua, pensamiento y cultura. Lo que desde esta posición se plantea es que existe una estrecha interdependencia entre las lenguas y los miembros de los grupos culturales que las hablan. Así, por ejemplo, lo demuestran los recientes estudios sobre las estrategias discursivas de cortesía utilizadas, al parecer, en todas las culturas pero de manera específica en cada una. Podríamos decir que la antropología pone el acento en la diferencia, en la diversidad, mientras que hay otras disciplinas que ponen el acento en lo común y universal. La **etnografía de la comunicación** —corriente antropológica que empieza a desarrollarse a mediados de los años sesenta— (Gumperz y Hymes, 1964, 1972) plantea que la competencia lingüística se ha de entender como una parte del conjunto de conocimientos y habilidades que componen la *competencia comunicativa*, a su vez parte de la competencia cultural.

Esta perspectiva exige plantearse la diversidad, la heterogeneidad intrínseca de las *comunidades de habla*, tanto en lo que se refiere a aspectos sociales como a aspectos lingüístico-comunicativos. Descubrir las normas —de carácter sociolingüístico— que subyacen a esa diversidad es una de las tareas de esta disciplina. Así pues, lo que caracteriza, o cohesiona, a un gru-

po humano es el hecho de compartir un *repertorio verbal y comunicativo* y unos patrones o *hábitos* de uso de ese repertorio, que es variado y heterogéneo. La cohesión existe cuando se establecen *redes de comunicación* relativamente estables y estrechas entre las personas. Esta visión de la sociedad centra su atención en la *interacción* comunicativa entendida como el lugar a partir del cual se puede entender la realidad sociocultural de los grupos humanos, organización que se puede observar a través de los *eventos o acontecimientos comunicativos* (véase 1.2) en torno a los cuales se estructura y se desarrolla la vida social de la comunidad.

La **sociología**, a partir la década de los cincuenta, se interesa por comprender la realidad social desde una perspectiva «micro» a partir de la observación, la descripción y el análisis de las acciones que llevan a cabo las personas en sus quehaceres cotidianos. El **interaccionismo simbólico** es una de las corrientes de la «microsociología» que sitúa en primer plano el papel que desempeñan las interacciones en la vida social. Goffman (1971) plantea que hasta las conversaciones más informales pueden verse como rituales a través de los cuales nos presentamos a nosotros mismos, *negociamos* nuestra *imagen* y la de las personas con quienes interaccionamos, así como negociamos el sentido y el propósito de nuestras palabras y acciones. Propone un doble nivel de análisis: el primer nivel o nivel *sistémico* se ocuparía del estudio de la organización, que se lleva a cabo, básicamente, a través de la gestión de los turnos de palabra; el segundo nivel se refiere específicamente a los *ritos de la interacción* que son un reflejo de las relaciones sociales. Las aportaciones de Goffman sobre la interacción —y, especialmente las nociones de «imagen», «negociación», «movimiento», «ritual», entre otras— han tenido un gran alcance y están en la base de muchas de las actuales propuestas del análisis del discurso.

La **etnometodología** parte de la constatación de que los seres humanos participan de forma regular en múltiples circunstancias que poseen una estructura compleja y elaborada que requiere toda una serie de conocimientos previos y que pone en funcionamiento «un bagaje de expectativas como un esquema para la interpretación» de lo obvio, de lo que «se ve pero no se nota» (Garfinkel, 1964: 2). Las personas participan utilizando *métodos* que dan sentido a las diferentes actividades que realizan. Desde esta perspectiva se plantea que la realidad social se construye, se (re)crea, se mantiene y se cambia a través de las interacciones en que las personas se involucran en el día a día. El instrumento privilegiado que las personas utilizan para dar sentido a una situación es, precisamente, el lenguaje y sus usos en la interacción. De esta manera, los etnometodólogos iniciarán un fructífero estudio de las interacciones que se producen en hospitales, juzgados, etc., para acabar dándose cuenta de que cualquier conversación, por inocua que parezca, resulta un objeto de análisis interesantísimo para descubrir la construcción social del sentido.

El **análisis de la conversación** es el nombre con el que se conoce la propuesta, claramente derivada de la etnometodología, que ha centrado su atención en el estudio de la conversación cotidiana, no planificada, ni orientada a un fin establecido y negociado previamente por sus participantes. El objetivo fundamental del análisis de la conversación consiste en des-

cubrir la estructura del habla en funcionamiento, entendida como una acción social que se construye de forma coordinada entre quienes participan en ella. Si algo aparece como una constante en el estudio de las conversaciones es el hecho de que hay **alternancia de turnos** de palabra. Los analistas de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Sinclair y Coulthard, 1975; Roulet, 1985; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994) se plantean como un objetivo fundamental descubrir de qué manera los turnos de palabra se constituyen y se articulan como la base organizativa de las conversaciones. Una de las ventajas que presenta el estudio de los turnos de palabra resulta ser el hecho de que el sistema de turnos no depende del contexto puesto que se da siempre pero, a la vez, resulta extraordinariamente sensible a él, por lo que, al mismo tiempo, es un hecho de carácter abstracto —prácticamente un universal— y permite un alto nivel de particularización en su estudio local, **situado**.

La **sociolingüística interaccional** recoge las aportaciones de la etnografía de la comunicación y procura integrar en una misma propuesta otras aportaciones procedentes de las perspectivas microsociológicas a las que nos acabamos de referir (interaccionismo simbólico, etnometodología y análisis de la conversación) junto a los interesantes hallazgos realizados en el campo de la pragmática filosófica, la psicología social o la ciencia cognitiva. Al mismo tiempo, se propone la tarea de relacionar los análisis de tipo cualitativo e intensivo con una teoría social dentro de la cual esos microanálisis obtengan una dimensión de mayor alcance. Para ello se recurre a las aportaciones de pensadores como Bourdieu o Foucault, por ejemplo. Del primero adopta sus concepciones sobre la *diferencia*, el *mercado lingüístico* (Bourdieu, 1982) o el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1990); del segundo interesan, sobre todo, sus ideas sobre *poder y dominación* (Foucault, 1984) y su particular manera de acercarse a la reconstrucción del pensamiento y de las creencias de una época a través de los discursos que los han creado (Foucault, 1969).

Así como los analistas de la conversación se interesan básicamente por describir la mecánica interlocutiva de cualquier interacción, quienes participan del proyecto de la sociolingüística interaccional utilizan los instrumentos de las diferentes corrientes ya citadas para realizar un análisis en profundidad que les permita trascender los propios datos para contribuir a la elaboración de una teoría social basada en ese tipo de análisis empírico y situado, pero que pueda explicar, desde un punto de vista social, los comportamientos comunicativos, los valores, los supuestos y los conflictos que se producen entre quienes participan en una interacción.

Conceptos clave de la sociolingüística interaccional son los de *inferencia conversacional*, así como los de *indicios* y *convenciones contextualizadas* (Gumperz, 1982). En general, este enfoque se ha utilizado para analizar las interacciones que se producen en todos aquellos ámbitos de la vida social en que quienes participan en los encuentros interactivos mantienen entre sí una relación desigual, ya sea porque pertenecen claramente a dos culturas o porque, aun participando de lo que en términos globales puede considerarse una misma cultura, pertenecen a diferentes grupos socioculturales y, por lo tanto, tienen sistemas (o, si se quiere, subsistemas) de valores y

de visiones del mundo que les hace comportarse de forma diferente a la hora de realizar procesos de inferencia para la interpretación de todo lo que sucede en las interacciones en las que participan.

En el ámbito de la **psicolingüística**, a partir de los años ochenta, el creciente conocimiento de autores como Luria y Vigotsky pone el acento en el papel de la interacción comunicativa entre los individuos como el motor principal de la adquisición y el desarrollo de la lengua. Esta visión sobre la importancia de la participación activa en intercambios comunicativos variados para el desarrollo de las capacidades lingüísticas conecta claramente con las perspectivas sociolingüísticas, etnográficas y pragmáticas de las que tratamos en este capítulo. Parece claro que, aun aceptando la realidad innata del lenguaje, esa capacidad propia de la especie humana no se desarrolla si no se vive en sociedad. En efecto, es ya una obviedad decir que la competencia lingüística no «crece sola», sino que necesita de las relaciones interpersonales para crecer. Así pues, asistimos hoy a un mayor «diálogo» entre las corrientes más interactivistas y aquellas que ponen más el acento en los aspectos cognitivos. La ciencia cognitiva ha aportado conceptos muy productivos como los de *marcos*, *guiones*, *esquemas* o *planes*, que permiten entender y analizar cómo articula la mente el conocimiento y lo pone en funcionamiento para la actuación y la comprensión de los eventos en que las personas se desenvuelven.

Desde sus orígenes, el **pensamiento filosófico** se ha preocupado del lenguaje y del papel que esta capacidad o mecanismo ocupa y desempeña en la vida de los seres humanos. El origen del lenguaje, su relación con el pensamiento, la manera en que las palabras permiten o dificultan el acceso a las ideas y a su expresión son algunos de los temas que, de forma recurrente, han ido apareciendo a lo largo de la historia del pensamiento filosófico occidental.

Wittgenstein (1953) argumentó sobre la importancia del uso público del lenguaje para la constitución del significado. Para él, no existe significado fuera de ese uso verbal público, cotidiano u ordinario. No existe, pues, un «espacio interior» donde el significado se crea para ser luego «materializado» a través de las palabras; toda significación se construye a través de las enunciaciones producidas con y a través del lenguaje en los espacios públicos de la expresión. «*El lenguaje ordinario está completamente en orden*», afirmará este autor contra aquellos que proclaman la falta de interés que presenta el estudio de los usos lingüísticos cotidianos porque consideran que son caóticos y, con frecuencia sin sentido. Wittgenstein mantiene que hablar una lengua consiste en participar activamente de una serie de **formas de vida** que existen gracias al uso del lenguaje.

Más o menos por la misma época Austin (1962) formulará su **teoría de los actos de habla** —posteriormente desarrollada por Searle (véanse, a modo de ejemplo, sus trabajos de 1964, 1969 y 1975)—. Los planteamientos de Austin son uno de los fundamentos principales de lo que hoy se conoce como **pragmática**. Desde esta teoría se considera que hablar es *hacer* y que cada enunciado emitido posee un significado *literal* o proposicional, una dimensión *intencional* y una dimensión que *repercute* en la audiencia. Esta distinción entre lo que se dice, la intención con que se dice, y el efecto que

lo que se dice con esa intención causa en quien recibe el enunciado será crucial, ya que sitúa el proceso de interpretación de intenciones en el marco de la conversación y, como consecuencia, se incorporan factores sociales y cognitivos al estudio de los enunciados, que pueden adoptar formas más o menos directas y más o menos convencionales para expresar un determinado contenido.

La teoría del **principio de cooperación** (Grice, 1975) pretende ofrecer una explicación a la manera en que se producen cierto tipo de inferencias —las *implicaturas*— basadas en formas de enunciados *convencionales* o *no convencionales* sobre lo que **no** está dicho pero que, sin embargo, se quiere comunicar. Se centra, pues, fundamentalmente, en el estudio de los procesos inferenciales *situados* que los hablantes activan para entender los enunciados a partir de formas que parecen transgredir los principios racionales (las *máximas*, según Grice) que se supone que las personas respetamos para poder cooperar y comprendernos con relativa facilidad y agilidad.

Sperber y Wilson (1986a, 1986b) son los autores de la propuesta conocida como **teoría de la relevancia** (o *pertinencia*). Su teoría parte de los planteamientos de Grice, pero así como ese autor trata de ayudar a entender cómo se producen los procesos de inferencia en el seno de la dinámica conversacional, ellos pretenden presentar una explicación sobre el funcionamiento de los mecanismos *cognitivos* en la emisión y, sobre todo, en la interpretación de los enunciados para que ésta se realice con un máximo de eficacia y un mínimo coste de procesamiento a partir del reconocimiento de la información relevante de acuerdo con los factores contextuales en que un enunciado se produce.

En la intersección entre las perspectivas culturales, sociales y lingüísticas se sitúan los estudios pragmáticos sobre el principio de **cortesía** (Leech, 1983; Brown y Levinson, 1987). Estos estudios parten de las nociones de *imagen* y *territorio* de Goffman e intentan dar cuenta de cuán importante es la articulación de las relaciones interpersonales para que la comunicación se lleve a cabo sin demasiados riesgos (de intromisión en el territorio o de agresión a la imagen de los interlocutores, por ejemplo), ya sea evitando al máximo los factores amenazadores, ya sea mitigándolos a través de estrategias destinadas precisamente a compensar el posible peligro que cualquier interacción puede plantear.

La **pragmática**, actualmente, ha dejado de plantearse como un módulo más del análisis lingüístico que explica todos aquellos aspectos del significado que la semántica no puede explicar, para convertirse en una *perspectiva*, en una forma especial de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales (Verschueren, 1995). De este modo, podríamos decir, con Verschueren, que, si bien no todo análisis pragmático es análisis del discurso, sí que *todo análisis del discurso es pragmático*.

También en el seno de la **lingüística** existen desarrollos que interesan muy especialmente al análisis del discurso, ya que incorporan elementos de tipo funcional, toman en consideración a los actores de la comunicación o abordan el estudio de los elementos de la lengua en el marco del texto como unidad global de carácter semántico y pragmático.

La **lingüística funcional** recoge la tradición de los lingüistas del Círculo de Praga, de Jakobson y de la concepción antropológica de Malinowski y Firth para plantear una gramática que tiene como horizonte el texto y las situaciones en que éste aparece. Halliday (1978, 1985) reconoce tres macrofunciones en el lenguaje: la *ideacional*, por la que se representa conceptualmente el mundo; la *interpersonal*, por la que se manifiesta la interacción social, y la *textual*, por la que se realiza la capacidad de los hablantes de hacer operativo un sistema de lengua, adecuándolo a las finalidades y al contexto. El pensamiento de este autor y de su escuela es significativo para el análisis del discurso porque contribuye a definir el texto como unidad semántica imbricada en el medio social. Con la noción sociolingüística de *registro* y la profundización en los mecanismos gramaticales que permiten la *cohesión* interna de los textos inicia una vía de reflexión muy productiva para dar respuesta a dimensiones fundamentales del uso lingüístico.

La **lingüística textual** se plantea, recuperando una cierta tradición filológica y retórica, el estudio de unidades comunicativas que trascienden los límites oracionales para explicar la *macroestructura* —o contenido temático— y la *superestructura* —el esquema organizativo— de los textos (Van Dijk, 1977, 1978, 1980). En este ámbito se han planteado las distintas maneras de acercarse al texto, como producto o en el proceso de su producción y de su interpretación. En la mayoría de los casos se toma una perspectiva cognitiva: de procesamiento de la información (Beaugrande y Dressler, 1981; Beaugrande 1984), de planificación (Adam, 1990, 1992), de comprensión o recuerdo (Kintsch y Van Dijk, 1978) o de los procesos de producción e interpretación (Brown y Yule, 1983). Desde distintos presupuestos se ha enfocado el estudio de las propiedades que definen el texto —como la *coherencia* y la *cohesión*— y la búsqueda de una clasificación de los *tipos de texto*, que ha sido una preocupación constante en esta línea de reflexión. Aunque hay gran diversidad de enfoques y de criterios en las diversas propuestas tipológicas, las que se basan en la combinatoria de elementos lingüísticos a partir de sus *bases* o *secuencias* prototípicas (Werlich, 1975; Adam, 1992) constituyen uno de los puntos de referencia más extendidos para el estudio de las clases textuales.

La **teoría de la enunciación** recoge de Bajtín (ed. 1979) su concepción *dialogica* y *heteroglósica* del lenguaje. El estudio del fenómeno de la *subjetividad* propuesto por Benveniste (1966, 1974) y desarrollado por Ducrot (1980, 1984) y Kerbrat Orecchioni (1980) se integra también en los planteamientos textuales de Adam (1990, 1992) y en los semiolingüísticos de Charaudeau (1983, 1992). En este sentido, aspectos de la construcción del sujeto discursivo y de la inscripción del sujeto en sus enunciados, como la *modalización* y la *polifonía*, han contribuido a delimitar el modo como el uso de determinados elementos de la lengua manifiestan tanto el grado de implicación de Enunciador y Enunciatario como la orientación argumentativa que adquieren los enunciados al conectarse entre sí en la secuencia discursiva. La teoría de la enunciación es, también, una de las fuentes de algunos acercamientos semióticos al análisis discursivo (Eco, 1979; Lozano *et al.*, 1982).

La **retórica clásica** se reconoce como una de las primeras teorías que se plantearon el estudio del texto y de la relación entre el hablante/orador y su audiencia. Su recuperación se ha originado en dos vertientes distintas, que han constituido la **nueva retórica** contemporánea. Una de ellas tiene una orientación filosófica: Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) y Toulmin (1958) han realizado una revisión sistemática de la *argumentación* como teoría del razonamiento práctico —sustentado en la experiencia, los valores y las creencias— ante hechos problemáticos. Subrayando el carácter dialógico de los procedimientos argumentativos han establecido las categorías de argumentos posibles para lograr la adhesión de un público o audiencia. La otra vertiente, fundamentada en la semiótica literaria de origen estructuralista, ha reordenado las categorías de la *elocutio* (Grupo , 1970), promoviendo un replanteamiento de la teoría de las figuras y los tropos. Tanto una vertiente como otra han contribuido a revalorizar la retórica y a incorporarla a los planteamientos del análisis del discurso. En ella se inspiran las propuestas actuales sobre los *géneros* como pautas y convenciones de las prácticas discursivas orales y escritas; sobre las fases de la *composición* textual y su posible combinatoria; sobre la *argumentación* en sus aspectos dialógicos y estratégicos y sobre la *retórica de la elocución* aplicada no solamente al ámbito público del discurso parlamentario, periodístico, publicitario, político o judicial sino también a las relaciones interpersonales en el ámbito privado.

Esta diversidad de enfoques puede parecer fuente de dispersión teórica, pero la realidad es otra. En muchas ocasiones una escuela o una teoría surge separada de otra u otras muy afines debido a razones ajenas a los fundamentos teóricos. Los motivos pueden ser las organizaciones universitarias, la falta de comunicación entre departamentos, países o personas que impiden que tradiciones epistemológicas diferentes se interrelacionen. Sin embargo, quien lea estas páginas podrá apreciar que las propuestas que hemos presentado no sólo no son excluyentes o contradictorias entre sí, sino que se complementan y permiten una fácil integración cuando lo que interesa, ante todo, es llegar a comprender un fenómeno tan complejo como es el lenguaje humano en su funcionamiento discursivo, es decir social y cognitivo. Si se parte de las necesidades que aparecen cuando se quiere dar cuenta de una pieza discursiva concreta se ve que los propios datos empíricos *exigen* la coocurrencia de diversos instrumentos que puedan explicar la articulación de todos los factores (lingüísticos, socioculturales y cognitivos) que constituyen la realidad discursiva.

Afortunadamente, nos encontramos ante un momento de riqueza creativa en lo que respecta a enfoques y disciplinas que permiten la descripción y explicación de los usos lingüísticos y comunicativos. Resulta sintomática la publicación de un conjunto de trabajos, aparecidos a partir de los inicios de la década de los ochenta, entre los que citamos —a modo de ejemplo y sin ánimo exhaustivo— obras como las de Gumperz (1982), Bronckart *et al.* (1985), Edmonson (1981), Brown y Yule (1983), Lavandera (1985), los cuatro volúmenes que componen la obra editada por Van Dijk (1985) en la que se abordan de la mano de prestigiosos especialistas las diferentes áreas que abarca este campo de estudio, la obra editada por Newmeyer (1988), los

tres volúmenes de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994), el conjunto de textos editado por Davis (1991), la obra de McCarthy y Carter (1994), el trabajo de Schiffrin (1994), las publicaciones de Fairclough (1989, 1994) o los dos volúmenes editados por Van Dijk (1997*a* y *b*), obras, todas ellas, con una clara voluntad integradora.

El análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra —oral y escrita— forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan. Se puede aplicar —y se está aplicando— a ámbitos como la sanidad, la divulgación del saber, la administración de la justicia, los medios de comunicación de masas, las relaciones laborales, la publicidad, la traducción, la enseñanza, es decir allá donde se dan relaciones interpersonales a través del uso de la palabra, y personas con características diferentes (por edad, sexo, lengua, nivel de conocimiento, origen de clase, origen étnico, profesión, estatus, etc.) se ponen en contacto (hombres y mujeres, enseñantes y aprendices, médicos y pacientes, especialistas y legos, administradores y usuarios de la administración, anunciantes y consumidores, etc.).

En ese sentido, el análisis del discurso se puede entender, no sólo como una práctica investigadora sino también como un *instrumento de acción social*, como se plantea desde algunas corrientes —en especial la Sociolingüística Interaccional o el Análisis Crítico del Discurso—, ya que permite desvelar los (ab)usos que, desde posiciones de poder, se llevan a cabo en muchos de esos ámbitos y que se plasman en los discursos: estrategias de ocultación, de negación o de creación del conflicto; estilos que marginan a través del eufemismo o de los calificativos denigrantes, discursos que no se permiten oír o leer. El análisis del discurso se puede convertir en un medio valiosísimo al servicio de la crítica y del cambio, a favor de quienes tienen negado el acceso a los medios de difusión de la palabra, de manera que no sólo los discursos dominantes, sino también aquellos en los que se expresa la marginación o la resistencia puedan hacerse escuchar.

CAPÍTULO 2

EL DISCURSO ORAL

En una de las disertaciones de K'ung Fu-tzu, el maestro chino K'ung, que vivió entre los siglos VI y V antes de Cristo y que en Europa desde el Renacimiento se conoce con el nombre de Confucio, se lee lo siguiente: «Quisiera no hablar. [...] ¿Habla acaso el cielo alguna vez? Las cuatro estaciones siguen su curso y cien seres nacen. ¿Habla acaso el cielo alguna vez?»

Podemos quedar extasiados ante la profundidad de este pensamiento. Pero sólo lo conocemos porque alguien lo ha escrito. Y el sabio K'ung lo ha podido formular porque tenía las palabras a su disposición. Sin palabras nadie es nada; ni sabio, ni poeta, ni proverbio alguno podría elogiar el silencio (De Mauro, 1980: 16).

Ese complejo sistema de comunicación y de representación del mundo que es el lenguaje humano se materializa a través de dos medios —el medio oral y el medio escrito— que dan lugar a dos modalidades de realización: la oralidad y la escritura. En este capítulo y en el siguiente abordaremos las características específicas de ambas modalidades. Con ello pretendemos plantear los rasgos más sobresalientes de esas dos realizaciones en que se manifiesta el lenguaje humano poniendo quizá más el acento en las diferencias aunque sin olvidar su estrecha relación.

El conocimiento de los contrastes y las relaciones entre la oralidad y la escritura normalmente no genera apasionados apegos a las teorías; antes bien, fomenta la reflexión sobre diversos aspectos de la condición humana, demasiados para poder enumerarse completamente alguna vez (Ong, 1982: 11).

La modalidad oral es **natural**, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie. Se produce en —y con— el cuerpo, aprovechando órganos del sistema respiratorio y de diferentes partes de la cabeza: labios, lengua, fosas nasales (observemos que el nombre de una de esas partes —la *lengua*— se utiliza en muchos idiomas, como en español, para denominar la materialización de ese instrumento de representación del mundo y de comunicación que es el lenguaje humano). También los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales y otros movimientos corporales forman parte importante de la oralidad, así como las

«vocalizaciones» (sonidos bucales aunque no lingüísticos) y otros «ruidos», tal como veremos más adelante.

La modalidad escrita no es universal, es un invento del ser humano, se aprende como un **artificio** que utiliza como soporte elementos materiales como la piedra, el bronce, la arcilla, el papel o la pantalla del ordenador. Los órganos del habla se sustituyen aquí por instrumentos como el punzón, la caña, la pluma o el teclado guiados por la mano. Como señala Ong (1982), supone una tecnología de la que derivan otras.

Platón consideraba la escritura como una tecnología externa y ajena, lo mismo que muchas personas hoy en día piensan de la computadora. Puesto que en la actualidad ya hemos interiorizado la escritura de manera tan profunda y hecho de ella una parte tan importante de nosotros mismos [...] nos parece difícil considerarla una tecnología, como por lo regular hacemos con la imprenta y la computadora. Sin embargo la escritura (y particularmente la escritura alfabética) constituye una tecnología que necesita herramientas y otro equipo: estilos, pinceles o plumas; superficies cuidadosamente preparadas, como el papel, pieles de animales, tablas de madera; así como tintas o pinturas, y mucho más. [...] En cierto modo, de las tres tecnologías, la escritura es la más radical. Inició lo que la imprenta y las computadoras sólo continúan: la reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil; la separación de la palabra del presente vivo, el único lugar donde pueden existir las palabras habladas (Ong, 1982: 84).

Sin embargo, no todas las manifestaciones comunicativas orales son «naturales» en el sentido en que nos veníamos refiriendo hasta ahora. Una conferencia, un sermón, un discurso inaugural, por ejemplo, requieren un alto grado de preparación, de elaboración e incluso, muchas veces, exigen el uso de la escritura (el apoyo de un guión, de unas notas, etc.). Llegar a dominar esas formas de hablar no es sencillo y por eso el desarrollo de la competencia comunicativa oral es también parte de la educación lingüística, y lo es desde antiguo. Pensemos que en eso consistían las enseñanzas de la Retórica y de la Oratoria en la antigüedad clásica.

A pesar de que existe un pensamiento ampliamente difundido que considera que la lengua oral se adquiere de forma «natural» y que la lengua escrita se aprende de forma «artificial», hay que tener en cuenta que con ello se puede llegar a una extrapolación que establezca una dicotomía total entre lo que corresponde a la biología y lo que corresponde a la cultura. Geertz (1973) considera que la cultura no es un epifenómeno de la evolución biológica sino que ocupa un lugar formativo en el desarrollo orgánico. El hecho de que la lengua oral sea anterior a la lengua escrita, tanto filogenéticamente como ontogenéticamente, no permite suponer que el contexto en que se dan esté ligado estrictamente al desarrollo biológico en el caso de la primera y al desarrollo cultural en el caso de la segunda.

El hecho de que estos rasgos distintivos de la humanidad emergieran juntos en interacción compleja el uno con el otro, más que de forma seriada, tal como se había supuesto durante largo tiempo, tiene una importancia excepcional en la interpretación de la mentalidad humana, porque indica que el

sistema nervioso de la especie no sólo le capacita para adquirir cultura sino que *exige su adquisición* para poder funcionar. Más que considerar que la cultura actúa sólo para suplementar, desarrollar y extender capacidades orgánicas lógicas y genéticamente anteriores a la cultura, ésta parece ser un ingrediente de esas mismas capacidades (Geertz, 1973: 67).

Ambos modos de realización lingüística son, pues, resultado de la interacción entre factores biológicos y culturales, que, vistos desde una mirada sincrónica actual, están fuertemente imbricados.

El estudio de la oralidad —aunque tiene raíces antiguas (la retórica, por ejemplo)— no ha podido realizarse de forma sistemática y atendiendo a toda la complejidad del habla debido a que sólo muy recientemente es posible, gracias a los avances tecnológicos, «capturar» la palabra y convertirla en un objeto que se puede manipular, describir y analizar con ciertas posibilidades de éxito.

Si bien la modalidad oral comparte con la escritura alguna de sus funciones sociales —por ejemplo, ambas sirven para pedir y dar información—, la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales. A través de la palabra dicha iniciamos las relaciones con los demás y las mantenemos; «dejarse de hablar con alguien» es una expresión sinónima de romper una relación. El habla es en sí misma acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales, diferentes a otras especies animales; a través de la palabra somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras actividades cotidianas: desde las más sencillas, como comprar la comida o chismorrear, hasta las más comprometidas, como declarar nuestro amor o pedir trabajo.

Mientras podemos conversar, mantenemos el contacto con el mundo; el silencio prolongado es un castigo, un síntoma de «locura»... o una forma de entrega y renuncia considerada excelsa y superior, como sucede en determinadas órdenes religiosas (Tusón, 1995: 11-12).

Además de las múltiples funciones que tiene el habla en la vida más privada o íntima, desde los inicios de la vida social, esta modalidad ha ocupado también un lugar muy importante en la vida pública, institucional y religiosa: la política, la jurisprudencia, los oficios religiosos o la enseñanza formal son algunos ejemplos de ámbitos de la vida social pública difíciles de imaginar sin la palabra *dicha*. Evidentemente, cuanto más democrática y más libre es una sociedad, más espacio ocupa el habla; en las sociedades con regímenes totalitarios el derecho a la palabra, a la discusión pública y abierta se convierte en una reivindicación (o en un delito, su ejercicio).

También la oralidad cumple funciones estéticas y lúdicas. No olvidemos que los mitos, las leyendas, los cuentos tradicionales, las canciones, los refranes o los chistes tienen un origen oral y sólo en las culturas que utilizan el código escrito se han trasladado a la escritura, si bien siguen viviendo oralmente. El teatro y el cine tienen el habla como medio artístico para representar retazos de la vida humana: historias, dramas, comedias.

Actualmente, la «oralidad secundaria» (Ong, 1982) propiciada por los

medios de comunicación de masas tiene una presencia omnimoda, con capacidad de transmitir la palabra y la presentación de personas de toda clase, así como debates en el parlamento, declaraciones de autoridades, opiniones de la gente, festejos de todo tipo, en los que la palabra tiene un protagonismo como nunca en la historia (Calsamiglia *et al.*, 1997). La oralidad representada por altavoz o por pantalla ha dado un vuelco extraordinario al ámbito de alcance del habla. Y aún más: la posibilidad de grabar la voz permite conservar y reproducir lo dicho por personajes importantes para la vida pública o para la vida privada; tanto, que probablemente la historia se escribirá de otra manera a partir de la documentación oral existente en la actualidad.

En las culturas orales, las formas de vida, la conservación de los valores, la transmisión de conocimiento se llevan a cabo de forma muy distinta a como se hace en las culturas que combinan oralidad y escritura. Las distintas maneras de cultivar la memoria cultural conllevan una organización social muy diferente. Por eso el encuentro entre culturas orales y culturas que han incorporado la escritura suele ser traumático para los grupos humanos, y está en estrecha relación con la imposición de estructuras económicas y de dominación.

2.1. Situación de enunciación

Al admitir demasiado ciegamente que el lenguaje verbal es el instrumento interactivo más perfecto se le ha dado un significado demasiado vago o demasiado limitado, pues no se le ha visto como algo integrado en la complejísima red de intercambios somáticos [...]. Se ha creído poder analizar su realidad en un encuentro interactivo vivo incurriendo todavía en lo que ha sido el mayor fallo en el análisis del discurso y de la comunicación interpersonal en general: no ver esa triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas, es decir, [...] la «triple estructura básica de la comunicación» (Poyatos, 1994a: 130).

La situación de enunciación oral **prototípica** se caracteriza, básicamente por los siguientes rasgos:

— En primer lugar, por la *participación simultánea* de las personas que intervienen en ella. Más que emisores y receptores, es preferible o más ajustado referirnos a ellas como **interlocutores**.

— En segundo lugar, por la *presencia simultánea* de quienes interactúan, se comparte el espacio y el tiempo, los interlocutores participan **cara a cara**.

— En tercer lugar, porque los interlocutores activan, construyen y negocian en la **interacción** una *relación interpersonal* basada en sus características psicosociales: el estatus, los papeles o la imagen, por ejemplo (véanse los caps. 5 y 6).

La interacción social cara a cara se construye, en gran medida, gracias a la puesta en funcionamiento de la oralidad. Desde los encuentros míni-

mos, más o menos rutinarios o espontáneos hasta encuentros altamente elaborados y más o menos ritualizados.

Encuentros mínimos:	Encuentros más elaborados:
saludos	conferencia
excusas	juicio
elogios / halagos	debate
peticiones	asamblea
ofrecimientos	servicio religioso

La modalidad oral permite diferentes grados de formalidad: desde los registros más coloquiales hasta los más «cultos» (véase § 2.3 de este capítulo, así como el capítulo 11). La ductilidad de la modalidad oral también se puede apreciar en el hecho de que, aunque siempre hay interacción, permite formas dialogadas o plurigestionadas —las más típicas— y formas monologadas o monogestionadas —las más formales— (véase § 2.3).

Si bien al referirnos a la situación de enunciación prototípica la caracterizábamos por la inmediatez y por producirse cara a cara, el desarrollo de la tecnología y de los medios de comunicación audiovisuales también ha supuesto un impacto enorme en lo que se refiere a los **canales** por los que, actualmente, puede circular el habla, tanto de forma directa o simultánea como de forma diferida, o combinando ambas formas. Veamos algunas de esas posibilidades en el siguiente cuadro:

Canales del habla

Directo

- cara a cara
- por teléfono
- por interfono (con o sin imagen de quien llama)

Diferido en el espacio

- radio (emisiones en directo)
- televisión (ídem)

...

Diferido en el tiempo y en el espacio

- radio (emisiones pregrabadas)
- televisión (ídem)
- cinta audio o vídeo que se envía a un familiar o amigo

...

Combinación de usos directos y diferidos

- emisión de radio con llamadas telefónicas
- emisión de televisión con intervenciones por vía satélite
- emisión de televisión con llamadas telefónicas
- emisión que combina lo pregrabado con el directo
- una conferencia en la que se utiliza un vídeo
- una clase en la que se utiliza una grabación magnetofónica

...

2.2. La conversación espontánea

[Las gramáticas basadas en ejemplos de lengua escrita] excluyen toda una serie de rasgos que ocurren ampliamente en la conversación de los hablantes nativos [...], en hablantes de diferentes edades, sexos, grupos dialectales y clases sociales con una frecuencia y distribución que simplemente no puede ser despreciada como si fuera una aberración (Carter y McCarthy, 1995: 142).

Entendemos la conversación espontánea como la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad (Tusón, 1995); como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva. No consideramos la conversación espontánea como un tipo de texto, aunque como secuencia «dialogal» pueda aparecer en diferentes géneros o «textos» (véase el capítulo 10). La conversación funciona, además, como marco para otras actividades discursivas. En una conversación se argumenta y se polemiza, se cuenta y se relata, se explica o se expone y se describe.

Kerbrat-Orecchioni la define de la siguiente manera:

Así lo característico de la **conversación** es el hecho de implicar un número relativamente restringido de participantes, cuyos papeles no están predeterminados, que gozan todos en principio de los mismos derechos y deberes (la interacción es de tipo «simétrico» e «igualitario») y que tienen como única finalidad confesada el placer de conversar; tiene, en fin, un carácter familiar e improvisado: los temas que se abordan, la duración del intercambio o el orden de los turnos de palabra se determina paso a paso, de forma relativamente libre —relativamente, pues [...] incluso las conversaciones aparentemente más anárquicas obedecen de hecho a ciertas reglas de fabricación, aunque dejan un margen de maniobra claramente más amplio que otras formas más «regladas» de intercambios comunicativos (1996: 8).

Ya en 1974, Sacks, Schegloff y Jefferson habían señalado, tras el análisis detallado de un amplio corpus de conversaciones espontáneas, las siguientes características interlocutivas de este tipo de intercambios:

1. El cambio de hablante es recurrente o, al menos, se produce. Es decir, una de las características de la conversación es que es *dialogal*.
2. En general, no habla más de una persona a la vez.
3. Los solapamientos (dos —o más— participantes hablando a la vez) son comunes pero breves.
4. Las transiciones más comunes entre un turno de palabra y el siguiente son las que se producen sin intervalos ni solapamientos, o las que se producen con un breve intervalo.
5. El orden de los turnos de palabra no es fijo.
6. La duración de los turnos de palabra no es fija, si bien se tiende a un cierto equilibrio.
7. La duración de una conversación no se especifica previamente.

8. Lo que dicen los hablantes no se ha especificado previamente.
9. La distribución de los turnos de palabra no se ha especificado previamente.
10. El número de hablantes puede variar.
11. El discurso puede ser continuo o discontinuo.
12. Existen técnicas para la distribución de los turnos.
13. Se utilizan diferentes unidades formales de construcción de los turnos (una palabra, una frase, una oración, etc.).
14. Existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de la palabra.

Como se puede apreciar, las conversaciones espontáneas suelen tener un alto grado de indefinición, de imprevisibilidad y, como consecuencia, de improvisación por parte de quienes intervienen en ella. Ello no obsta para que, a pesar de la aparente «simetría» de la que habla C. Kerbrat-Orecchioni, se produzca todo tipo de juegos de poder o se «pugne» por el control del espacio discursivo. En principio, el campo para la negociación está abierto; los participantes tienen que ponerse de acuerdo, paso a paso, en lo que se refiere a todos los parámetros conversacionales. Para empezar tienen que decidir conversar, iniciar la interacción, iniciar un tema de común acuerdo. A partir de ahí, tienen que ir negociando el mantenimiento o el cambio de tema, de tono, de papeles, tienen que ir construyendo el desarrollo del «cuerpo» del diálogo.

Los mecanismos por los que se rige el cambio de turno son, básicamente, dos:

1. La *heteroselección* que consiste en que quien está usando la palabra selecciona al siguiente hablante, y
2. La *autoselección*, que consiste en que una de las personas presentes empieza a hablar sin que quien tiene la palabra la haya seleccionado.

Normalmente, estos mecanismos funcionan relativamente bien porque los interlocutores reconocen lo que se denomina *lugares apropiados para la transición* (LAT). Un LAT puede estar señalado por una pregunta, por una entonación descendente seguida de pausa, por un gesto, por ejemplo. El mal funcionamiento del mecanismo para tomar la palabra se puede traducir, básicamente, en una pausa excesivamente larga, en una interrupción o en un solapamiento.

Por fin, tienen que ponerse de acuerdo en terminar la conversación. De hecho, Grice (1975) compara la conversación con cualquier otra actividad humana que requiere el esfuerzo cooperativo de dos o más personas, y pone como ejemplo el cambio de la rueda de un coche entre dos personas: tienen que decidirse a cambiar la rueda de común acuerdo y tienen que llevar a cabo ese proceso de forma cooperativa pidiendo y dando aquello que corresponda en cada momento, haciendo lo que sea oportuno en cada paso hasta que ambas personas decidan que la actividad llega a su fin y la terminen también de común acuerdo.

A lo largo de todo ese proceso, y teniendo en cuenta que nos estamos

refiriendo a la conversación espontánea, es muy común que se den momentos de confusión o de malentendido, ya que en la mayoría de los casos, las decisiones se toman de manera implícita, a través de la producción y la interpretación de **indicios contextualizadores** (véanse los capítulos 4 y 6) que orientan a los participantes sobre lo que está pasando y sobre la dirección que toman los acontecimientos conversacionales.

Briz (1998), autor que se ha dedicado, junto con su equipo (Briz, coord., 1995; Briz *et al.*, 1997), al estudio de la conversación coloquial en español, distingue entre las conversaciones *prototípicas* y las conversaciones *periféricas*:

[...] Una conversación coloquial entre vecinos que hablan de la preparación de las fiestas en su calle mientras toman el fresco puede constituir un ejemplo de prototipo; una conversación entre un médico y un paciente, si bien se aparta del prototipo, dada la ausencia en este caso de la relación de igualdad, puede ser coloquial si uno o varios de los rasgos coloquializadores son capaces de nivelar o neutralizar dicha ausencia; sea, por ejemplo, el de su relación vivencial.

En suma, una conversación no preparada, con fines interpersonales, informal, que tiene lugar en un marco de interacción familiar, entre iguales (sociales o funcionales) que comparten experiencias comunes y en la que se habla de temas cotidianos, es coloquial prototípica. Si hay ausencia de alguno de estos cuatro últimos rasgos, si bien neutralizada por otro(s), la conversación se considera coloquial periférica (Briz, 1998: 43).

El carácter espontáneo y coloquial de la conversación cotidiana tiene, tanto desde el punto de vista exclusivamente gramatical como desde el punto de vista social, mucho interés, ya que, como señala Cardona,

durante la conversación tenemos la oportunidad de observar un comportamiento lingüístico a menudo inmediato y poco planificado, que hace aflorar muchas estructuras lingüísticas subyacentes (relativas a la construcción de la frase y del texto) con frecuencia marginadas en la producción formal; además la conversación conlleva el dominio de varios tipos de estrategias de importancia capital en la interacción social, como las del irse alternando a lo largo del discurso, las que sirven para la planificación de los fines perlocutivos que se quieren alcanzar, las que van dirigidas a la formación y corrección de la dirección temática del discurso, etc. (1988: 64).

El estudio de los turnos de palabra se ha mostrado altamente productivo. Se ha apreciado que los turnos constituyen la base organizativa de muchas actividades humanas, además de la conversacional, como, por ejemplo, muchos juegos o las colas para realizar transacciones administrativas o compras de todo tipo en las que hay que «pedir la vez», esto es, el turno.

En la comunicación humana —del tipo que sea— es precisamente el cambio de hablante lo que delimita el *enunciado*. Como señala Bajtín (1952-1953 [1979]),

el diálogo real [...] es la forma clásica y más sencilla de la comunicación discursiva. El cambio de los sujetos discursivos (hablantes) que determina los lí-

mites del enunciado se presenta en el diálogo con una claridad excepcional (264).

Esta *dialogicidad*, rasgo esencial de la conversación coloquial, se trasladará de manera más o menos evidente a todas las formas que adquieren las prácticas discursivas, ya sean orales o escritas, en forma de lo que denominaremos «marcas interactivas». En el caso de la conversación, observar quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción aporta una información muy clara y valiosa sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y sobre las relaciones de poder, dominación, de solidaridad o sobre la distancia social que se establece entre quienes participan en la conversación.

El habla está organizada socialmente, no sólo en términos de quién habla a quién en qué lengua, sino también como un pequeño sistema de acción cara a cara, acordado mutuamente y regulado de forma ritual. Una vez se ha llegado a un acuerdo sobre una situación de habla, tiene que haber indicios disponibles para pedir la palabra y concederla, para informar al hablante sobre la estabilidad del foco de atención que está recibiendo. Se debe mantener una colaboración estrecha para asegurar que un turno de palabra nunca se solapa con el anterior demasiado tiempo, ni faltan recursos para conversar, ya que el turno de una persona debe estar siempre avanzando (Goffman, 1964: 135-136).

En definitiva, se aprecian los efectos sociales que tiene la gestión de los turnos y del espacio interlocutivo ocupado. Un aspecto también interesante es observar las diferencias entre las conversaciones de dos participantes y aquellas en las que intervienen más de dos, ya que los juegos de alianzas y contraalianzas, los papeles más o menos activos o de «audiencia» que van adoptando las personas que conversan, cuando son tres o más, se puede llegar a complicar mucho (Kerbrat-Orecchioni y Plantin; 1995).

A partir de los trabajos de los etnometodólogos o de autores como Sinclair y Coulthard (1975), otros estudiosos (Roulet *et al.*, 1985; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1996) han elaborado propuestas para dar cuenta de la organización estructural jerárquica de la conversación. Las unidades en que puede analizarse una conversación espontánea (y, en principio, cualquier diálogo) son las siguientes:

- | | |
|----------------------|---|
| unidades dialogales | <ul style="list-style-type: none"> a) la interacción (en su conjunto, el «evento») b) la secuencia o episodio (de tema y/o finalidad) c) el intercambio (mínima unidad dialogal) |
| ----- | |
| unidades monologales | <ul style="list-style-type: none"> d) la intervención (contribución de un participante [1 o + por turno]) e) el acto o movimiento (de habla: directivo, asertivo, etcétera) |

La forma de intercambio mínimo más típica en que se organizan los turnos de palabra es el **par adyacente** (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974),

formado por dos intervenciones; se trata de dos turnos normalmente consecutivos en los que el primero supone la aparición del segundo. Uno de los ejemplos más típicos son los saludos de inicio o despedida, del tipo:

A — Buenos días A — Adiós
B — Buenos días B — Adiós

Como se muestra en el cuadro que presentamos a continuación, suele existir una segunda intervención «preferida» a otras que serían las «no preferidas», pero, en cualquier caso, parece inexcusable que se produzca esa segunda intervención (sea del tipo que sea).

Pares adyacentes

1.ª parte	2.ª parte	
	preferida	no preferida
petición	aceptación	rechazo
ofrecimiento/invitación	aceptación	rechazo
valoración	acuerdo	desacuerdo
pregunta	respuesta esperada	respuesta inesperada o no respuesta
acusación	negación	admisión

(Levinson, 1983: 324)

A veces se puede producir una secuencia incrustada entre el primer turno y el segundo del par, pero da la impresión que, hasta que no se ha producido ese segundo turno, las cosas no van bien. Veamos el siguiente ejemplo:

A — ¿vamos? pregunta 1
B — ¿ya es la hora? pregunta 2
A — casi \ respuesta 2
B — sí | vamos \ respuesta 1

(en Tusón, 1995: 59)

Tampoco es extraño que en un mismo turno se dé más de una intervención —o contribución—, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo de Gallardo (1998: 57):

1. A — ¿necesitas el coche esta noche? pregunta
2. B — no / ¿lo quieres tú? respuesta + ofrecimiento
3. A — ¡gracias! aceptación

En este caso, el turno 2 está formado por dos intervenciones, la primera constituye la segunda parte del primer par adyacente —formado por una pregunta y una respuesta— y la segunda constituye la primera parte del segundo par adyacente —formado por un ofrecimiento y una aceptación.

Otra forma de intercambio muy usual es la formada por tres turnos, típicamente como sigue:

- A — Pregunta
- B — Respuesta
- A — «Acuse de recibo» (*feedback*)

Esta estructura tripartita se puede observar claramente en el siguiente fragmento:

- B — y el Paco ¿qué?, ¿cómo le va el trabajo?
- A — bien | muy bien | ahora tiene mucha faena \
- B — ¡ah! ¡qué bien! bueno | pues ná | ya le llamaré dentro de un ratito pa felicital.le \

(Corpus del CAD)

El tercer turno puede ser de diversa índole: una mera repetición de la respuesta, un comentario (*ya, vale, ahá, ...*) o una evaluación (*bien, eso es, de acuerdo, ...*), por ejemplo. El caso de Pregunta-Respuesta-Evaluación constituye uno de los intercambios habituales en el ámbito escolar, tal como han señalado Sinclair y Coulthard (1975) o Cazden (1988), entre otros.

Además de los mecanismos que regulan el funcionamiento interlocutivo de las conversaciones existe toda una serie de principios, normas, máximas o reglas que contribuyen —siempre que sean debidamente utilizadas y compartidas por los conversadores— a la creación del sentido conversacional. Como en todo tipo de uso lingüístico, el sentido discursivo suele ir siempre mucho más allá del significado literal o referencial de las palabras. Ahora bien, en la conversación espontánea, la distancia entre el significado literal y el conversacional puede ser especialmente grande. Debido a la inmediatez en que se produce la interacción, al conocimiento compartido, al contexto físico común, al uso de un registro predominantemente coloquial, entre otros factores, los conversadores confían en la participación de los demás para «llenar los huecos» de sentido o para interpretar aquello que se dice de forma indirecta, implícita o irónica, por ejemplo.

En diferentes capítulos de este volumen nos ocuparemos de esos factores, ya que intervienen en la creación de sentido de forma decisiva; nos referimos a la *presuposición*, a los *actos de habla indirectos*, a las máximas del *principio de cooperación* y a las *implicaturas conversacionales*, al *principio de relevancia* (mecanismos todos ellos tratados en el capítulo 7) y a las *estrategias de cortesía* (a las que nos referimos con detalle en el capítulo 6).

A modo de ilustración, invitamos a quienes leen estas líneas se aventuren a intentar entender —como hacen los participantes— lo que sucede en la siguiente conversación espontánea (véase un análisis más detallado de un fragmento en el capítulo 5).

Entra la vecina (V) en la habitación donde se encuentra M (la madre del joven Joan) y Joan (H); son las nueve de la mañana y acaban de desayunar. V y M le cuentan a H algo que sucedió hace unos días (Pazuelo, al que se nombra en varias ocasiones, es el marido de M y padre de H). Sobre las convenciones utilizadas en la transcripción, véase el Apéndice.

1. M — mira | estoy arreglando to:: lo:: la:: pintura: esa:
2. V — ¿ya?
3. M — [risas] [[@] anda que tú también] — estoy =arreglándolo (???)=
4. V — = h que estábamos= comiendo el domingo Joan y para sacar la conversación
5. pa enteral.lòh de que íbamos a ir de que | queremosh (???) ir a cenar
6. M — como lòh tenemo engañaò de que [risas] h que ehplícaselo cómo h | hta
7. V — == le digo Virhinia htaba Mireia así en medio de la:h dò | Virhinia
8. M — pero dile cómo fue || cómo empezó la cosa
9. V — == ¿cómo empezó?
10. M — ==dice oye yo le tengo que decir a mi marío que si tú:: que si yo no voy || el Pozuelo
11. a ti no te deja ||
12. V — [risas]
13. M — > dijo ella || dice | y digo bueno pues luego bajah tú y le dices a Pozuelo | que si::
14. yo no voy a ti no te dejan | y lo hicimò asín
15. V — == y yo bajé: | (???) cuando bajé: a probarme aquella noche <...> que tú te iba:: a cenar
16. pu entonc bajé ||
17. — == ehplícaselo ehplícaselo
18. V — == y luego el domingo tu padre estaba ahí || y no dijo nada | y luego el domingo le digo
19. Virhinia y digo que:: que ha dicho la Loli y la:: y la Rosa digo que van a poner | h verdá!
20. que van a pone un autocar || pa ir todo como lòh borrego to:: junto [[@] <...> junto
21. <...> y dice tu padre || andá]
22. M — ¡no::!
23. V — ¿no? ¿cómo fue?
24. M — fue tu marío que le dice::
25. V — == bueno sí uno de lòh dò
26. M — fue tu marío tu marío fue el que empezó | fue (???) tu marío que le dice al papa
27. sarta y dice | joye Pozuelo! || y:: y ¿tú deja:: de ir a:: a tu muh a la fi hta? | dice hombre me ha
28. dicho que sí no deajo ir a la fiesta que no va la tuya dice | ANDÁ | pu si la mía ha dicho
29. =lo mihmo que si no vas<...>=
30. V — =[risas]=
31. V — [risas] y di- que so no lo deajo que no le dejah tú a la tuya [risas]
32. M — == cohieron un cabreo lo dò
33. V — == [[f] no tienen engaña::o y fíjate:: y no sé qué:: =y no sé cuántò]=
34. M — = no tienen en= | no tienen engañaò | anda a ti te dicen que si =yo no lo deajo=
35. A — = y luego= no sé cómo fue que digo que íbamos | que íbamos lo cinco día: al
36. gimnasio [risas]
37. M — la tonta aquélla || dice ¡ay! || porque empezó a decir pue cuántò días vas a ir al gimnasio
38. y ésta y yo no mirábamo
39. V — == claro | yo no quería descubri: el pastel pero =ella na:: má:: que atornilla:
40. y atornilla: =
41. M — = y éhta y yo no mirábamos= y la otra [[] ¡ay! y ¿cuántò días vais al gimnasio?]
42. V — == y qué vale y qué hac i
43. M — == [[] y qué vale y qué h lo que hac i) | y éhta ya al final | va y dice:: || pu h qué
44. vamo a hac pues de to:: (???) | y ¿cuánto os cuehta? y dice ésta tres mil novecienta:
45. y dice | POZUELO |
46. V — [risas]
47. M — Pozuelo su marío otra vez | Pozuelo ¿tú =te ha: enterao que:: |=
48. V — = ¿te ha: enterao? =
49. M — que van cinco día: | y que pagan tr mil novecienta:?
50. V — ==[[@] ¿pues no eran mil pesetas?] [risas] <...>
51. M — asín que lo tenemo con un mòhqueo || y entonc pues como se moquearon lo dò |
52. uno por un lao y otro por otro | voy y le digo a la Gala digo Gala | digo | dile que si
53. a él le regalan la petanca |
54. V — == eso mmm
55. M — entonces va la Gala y va y le dice:: oye Pozuelo y tú ¿no juega: a la petanca? ||
56. V — no pero yo juego mmm lòh domingo na má::
57. M — == yo juego lòh domingo y salta el tete y dice ¡eso mentira! que juega: cuatro
58. vec h [risas]
59. V — [[@] a dò mil pesetas cada día]

60. H — a dos =mil= pesetas cada día /
 61. V — =mil= bueno eso | mil el sábado y mil el domingo
 62. M — son dos mil
 63. V — = ¿cuánto suma al m h? [risas] y se ponía tu padre tú lo que er un calentabraguetas
 64. H — [risas]
 65. V — [risas] [[@]ahí ya le tocó la moral y no vea:: qué moqueo ahí ya] [risas]
 66. M — tú er h un calentabragueta:: que no hac na má:: que calentar y el otro anda que el otro
 67. también || h que loh hombr l aunque no tengamõ razón tenemõ que defendernõ uno a
 68. loh otro
 69. V — == eso anda que::
 70. M — eso uno que estaba allí en la::
 71. V — =el paisano el paisano de la=
 72. M — =el marío de la:: de la= que venía quería averiguar cuánto nõ cotaba || asíñ
 73. que lo tenemõh moqueaitõ perdiõs ||
 74. V — no yo mañana le doy otro toque mañana como voy refungando a eso que
 75. te dije ayer a eso del médico ése | [risas] le digo (???) lo v como yo veo ya
 76. donde a ti te interesa y dónde:: tengo yo que ir quitándote a ti las vergüenza:: [risas]
 77. pues tú me deha: ir a la cena
 78. M — a no | h que ya estamõ apunta:s
 79. V — va::mõ\

(corpus CAD, recogido por J. Pajuelo y J. Franco, 1997)

2.3. Otras prácticas discursivas orales

Además de la conversación espontánea, la modalidad oral de la lengua es el material básico con que se construyen otras muchas prácticas discursivas que permiten el funcionamiento de la vida social.

Esas otras prácticas, de las que proponemos a continuación un listado a modo de ejemplo, pueden caracterizarse por la utilización de registros diferentes (véase el capítulo 11) que producen desde un discurso oral informal hasta un discurso oral formal. Asimismo, las relaciones que se crean a través de esas prácticas discursivas orales pueden ser simétricas o asimétricas, distantes o íntimas, improvisadas o elaboradas, con apoyo de otros canales (el escrito, por ejemplo), etc.

de persona a persona	de persona a audiencia (± monologal)
entrevista	conferencia
consulta (médica, administrativa...)	charla
transacción comercial (tienda, bar, taquilla, taxi...)	clase
debate	mitin
tertulia	sermón
mesa redonda	presentación (ponencia, comunicación)
coloquio	declaración
examen oral	discurso
...	...

En las llamadas sociedades democráticas, un debate político, por ejemplo televisado y emitido en directo, entre los candidatos que representan las diferentes opciones ante unas elecciones suele tener unas «reglas del juego» bastante rígidas, lo cual no quiere decir que, como en cualquier otro juego, alguien actúe mal o intente —y tal vez consiga— hacer trampa. Habitualmente, antes de que se produzca el debate en sí, se negocia una serie de circunstancias: la distribución en el *espacio* (dónde estará cada persona, incluida quien modera, dónde estarán las cámaras y qué movimientos harán, etc.), la organización del *tiempo* (quién comienza y quién termina, cuánto tiempo tiene cada persona para hablar), el *orden* de los turnos, los *temas* sobre los que se discutirá, la *actuación del moderador* (cuándo y por qué podrá interrumpir, cuándo y cómo cambiará de tema), las *indicaciones «fuera de cámara»* que se hará a los participantes para indicar aspectos diversos (corte para publicidad, necesidad de cambiar de tono o de tema, por ejemplo); a veces, incluso se negocia el color de los vestidos que llevará cada representante, etc., etc.

Ahora bien, una vez el debate está en antena, lo imprevisible siempre puede suceder, como en cualquier otro intercambio «plurigestionado» (recordemos que la imprevisibilidad es una de las características fundamentales de la modalidad oral): risas o muecas mientras otro habla, interrupciones, intentos de ocupar el espacio y el tiempo discursivo más allá de lo pactado, insultos, provocaciones de todo tipo, efectos sorpresa... En principio, se supone que a quien modera se le reconoce la autoridad de organizar los aspectos interlocutivos del debate y que se espera que los candidatos se comporten de un modo respetuoso respecto a sus contrincantes en la arena pública; sin embargo, existe un margen de creatividad mucho mayor de lo que se podría imaginar, ya que cada persona de las que participan en el debate debe construir su imagen y su mensaje particular **discursivamente**, a través del uso que hace de los recursos verbales y no verbales que tiene a su alcance, seleccionando formas léxicas, construcciones sintácticas, creando, en fin, un estilo que corresponda a lo que desea transmitir a sus posibles electores, un estilo más o menos agresivo, más o menos populista, más o menos respetuoso con unos u otros. Y por muy preparado que cada contrincante lleve su mensaje y la forma en que quiere presentarlo, la propia dinámica del debate puede provocar cambios en la actitud, en el tono, en el grado de respeto a las «reglas» y al marco en general que se ha pactado previamente. Es interesante observar que esos debates suelen ser, posteriormente, objeto de comentarios y críticas en términos bélicos o pugilísticos: *X ha asestado un duro golpe a Y, Z no pudo resistir el ataque de W*, etc. En definitiva, si bien este tipo de interacción «de persona a persona» está bastante alejado de la conversación espontánea desde muchos puntos de vista, no deja de compartir con ella esos aspectos de creación sobre la marcha, de improvisación, de malentendido, de transgresión de las normas, de negociación o de provocación de conflicto a que están sujetos, casi indefectiblemente, los intercambios orales cara a cara.

En cuanto a las prácticas discursivas orales en las que una sola persona habla ante una audiencia, las cosas son, en parte al menos, bastante

diferentes. Nos encontramos ante eventos comunicativos básicamente «monogestionados», en los que la persona que habla tiene, en principio, un mayor control sobre lo que dice y sobre cómo lo dice. En una conferencia, por ejemplo, la única persona que tiene el derecho —y el deber— de hablar es quien pronuncia la conferencia. Ha preparado el tema con tiempo, se supone que lo conoce bien, ha podido organizar la exposición de forma planificada y teniendo en cuenta el tiempo de que dispone y el tipo de espacio donde el evento se va a producir, ha podido seleccionar la manera de plantear aquello de lo que va a hablar teniendo en cuenta a la audiencia a quien está destinado, puede apoyarse en un texto escrito para seguirlo más o menos fielmente, etc. Aun así, no por el hecho de que se trate de un evento monogestionado, una conferencia deja de ser interactiva. La audiencia manifiesta con gestos, miradas u otros procedimientos —que van del aplauso al pitido, de la sonrisa al bostezo, de expresiones de admiración al pataleo— sus reacciones ante lo que va oyendo, y esas manifestaciones afectan, sin duda, al conferenciante. Una persona experta en estas lides sabe que debe permanecer atenta a las mínimas reacciones de su audiencia y tener la capacidad y la flexibilidad de dar un giro, si lo considera necesario, a su discurso: aportar ejemplos si ve que no se le entiende, cambiar hacia un tono más coloquial si ve que aburre, extenderse en algún aspecto si nota que ha despertado un interés especial, etc., etcétera.

Lo que resulta evidente es que los grupos humanos se articulan en torno a una serie de «textos» que se producen en los diferentes ámbitos de la vida social y que existen gracias, precisamente, a esas prácticas discursivas. Veamos el siguiente cuadro a modo de ejemplo:

<i>Ámbito</i>	<i>Prácticas discursivas</i>
administrativo	interacciones en las ventanillas
jurídico	interrogatorios, juicios
religioso	sermones, rezos colectivos, cánticos, confesión
político	mítines, arengas, debates, reuniones, congresos
periodístico	noticiarios, reportajes, entrevistas
literario	representaciones teatrales, canciones, cuentos
científico	comunicación, ponencia, conferencia
médico	visita médica, reunión clínica
académico	exámenes orales, clases, defensa de tesis
instituciones y organizaciones	reuniones, cursos de formación
publicitario	eslóganes, anuncios
vida cotidiana	conversaciones, entrevistas

Como veremos en el capítulo 3, también la escritura está presente en esos ámbitos en las culturas que utilizan el código escrito.

2.4. La adquisición de la competencia oral

A diferencia de lo que ocurre con el código escrito, el habla no requiere de un aprendizaje formal, se «aprende» a hablar como parte del proceso de socialización. Las personas, desde la infancia, están expuestas a situaciones de comunicación diferentes, participan de forma más o menos activa en diferentes eventos y van recibiendo «normas» explícitas por parte de los adultos que las rodean.

Wittgenstein (1953) mantiene que hablar una lengua consiste en participar activamente de una serie de **formas de vida** que existen gracias al uso del lenguaje. Para él, como consecuencia, aprender una lengua no es otra cosa que apropiarse de una serie de conjuntos de reglas que nos permiten llevar a cabo diferentes **juegos de lenguaje**. Aprendemos cómo se compra y se vende, cómo se regaña, cómo se pide perdón, cómo se ofrece, cómo se rechaza, cómo se halaga, cómo se muestra modestia, etc.

La expresión «juego de lenguaje» debe poner de relieve aquí que *hablar* el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida.

Ten a la vista la multiplicidad de juegos de lenguaje en estos ejemplos y en otros:

Dar órdenes y actuar siguiendo órdenes—

Describir un objeto por su apariencia o por sus medidas—

Fabricar un objeto de acuerdo con una descripción (dibujo)—

Relatar un suceso—

Hacer conjeturas sobre el suceso—

Formar y comprobar una hipótesis—

Presentar los resultados de un experimento mediante tablas y diagramas—

Inventar una historia y leerla—

Actuar en teatro—

Cantar a coro—

Adivinar acertijos—

Hacer un chiste; contarlo—

Resolver un problema de aritmética aplicada—

Traducir de un lenguaje a otro—

Suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar.

[...]

Ordenar, preguntar, relatar, charlar pertenecen a nuestra historia natural tanto como andar, comer, beber, jugar (Wittgenstein, 1953: 39-40 y 43).

Y como mejor se aprenden los juegos es, precisamente, *jugando*, participando en ellos de forma activa. Hablar, usar una lengua, es aquello que nos permite participar en la vida social y, a la vez, construirla.

El concepto de **competencia comunicativa**, nacido en el seno de la etnografía de la comunicación, intenta, precisamente, dar cuenta de todos los elementos verbales y no verbales que requiere la comunicación humana, así como la forma apropiada de usarlos en situaciones diversas. Veamos algunas definiciones de este concepto. Para Gumperz y Hymes (1972), la «competencia comunicativa» es

aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes. Al igual que el término de Chomsky que se toma como modelo, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se pretende distinguir entre lo que el hablante conoce —cuáles son sus capacidades— y cómo actúa en instancias particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística intentan explicar aquellos aspectos de la gramática que se creen comunes a todos los seres humanos independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos roles, y tratan de explicar su uso lingüístico para autoidentificarse y para guiar sus actividades (Gumperz y Hymes, 1972: vii).

Años más tarde y a la luz de los avances realizados por disciplinas como la sociolingüística de la interacción o la pragmática, Gumperz reformularía sus primeras concepciones:

Desde el punto de vista de la interacción, la competencia comunicativa se puede definir como «el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional»; incluye, así pues, tanto la gramática como la contextualización. Mientras que la habilidad para producir oraciones gramaticales es común a todos los hablantes de una lengua o un dialecto, el conocimiento de las convenciones contextualizadoras varía en relación con otros factores (Gumperz 1982: 209).

Saville-Troike detalla de la siguiente manera todo aquello que incluye la competencia comunicativa:

Implica conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir a quién, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Tiene que ver con el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas.

[...] La competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer disciplina, etc. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado (Saville-Troike, 1989 [1982]: 21).

Como se puede apreciar, es evidente el papel fundamental que desempeña el entorno sociocultural en la adquisición y el desarrollo de la competencia discursiva oral. El hecho de que en las sociedades existan diferencias y desigualdades se refleja también y de forma muy clara en el diferente y desigual acceso de las personas a los «bienes» lingüísticos y comunicativos (Bourdieu, 1982). Si bien en lo que se refiere a la adquisición del núcleo gramatical parece que todas las personas somos iguales, no es ése el caso

en lo que respecta a la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa (Tusón, 1991). Una persona puede crecer moviéndose sólo en entornos familiares más o menos restringidos, mientras otra puede que, además, tenga acceso a entornos públicos, variados, más formales, que impliquen la interacción con gentes diversas (en edad, sexo, estatus, bagaje cultural, etc.). Es lógico pensar que en el primer caso, los recursos lingüístico-comunicativos a los que esa persona tendrá acceso serán aquellos asociados con la conversación y con el registro coloquial, mientras que en el segundo caso tendrá acceso a recursos más variados, a registros más formales y tendrá un «capital lingüístico» (Bourdieu, 1982) que le irá preparando mejor para la vida social adulta.

Bernstein (1964, 1971) se ha referido a las diferencias entre los códigos en relación a la división social en clases como «código restringido», más dependiente de la situación de enunciación, con más implícitos y con construcciones sintácticas más simples y «código elaborado», más autónomo respecto al contexto, más explícito y con una sintaxis más compleja. El primero sería el propio de las clases bajas y el segundo el utilizado por las clases altas. Estas diferencias explicarían, en parte, el fracaso escolar de los niños provenientes de las clases bajas, ya que la escuela exige el uso de unas formas comunicativas más cercanas a las del código elaborado. Desde luego, esta relación no puede entenderse de una forma mecánica, ni tampoco implica que una forma de hablar sea «mejor» que otra (véase la crítica que ya hizo Labov en su trabajo de 1969 a esta posible interpretación de la propuesta de Bernstein).

Lo que resulta claro es que, si bien las formas más familiares de comunicación oral forman parte del proceso de socialización —las personas hablan porque están rodeadas de otras personas que hablan—, no todas las formas de hablar, como ya hemos comentado, son «naturales». Por ello, en el desarrollo de la competencia comunicativa oral desempeña un papel fundamental la institución escolar, ya que en ella se pueden programar y planificar —de forma adecuada al alumnado concreto— formas de acceso a prácticas discursivas menos comunes y que aumentarán el «capital» comunicativo de la futura ciudadanía, de manera que en el futuro esos hombres y esas mujeres puedan desenvolverse lo mejor posible en el entorno más amplio que la vida adulta les puede deparar. De hecho, en las sociedades de tipo democrático, hoy en día, asistimos a la proliferación de publicaciones y de centros para adultos dedicados a «enseñar a hablar en público», a «comportarse con éxito en una entrevista para buscar trabajo», etc.

Por otro lado, no debemos olvidar el papel —positivo y negativo, según los casos— que desempeñan los medios de comunicación audiovisuales (cine, radio y televisión —especialmente la publicidad—) en la formación de comportamientos comunicativos (verbales y no verbales), es decir, comportamientos sociales, de niños y adolescentes. Este terreno, desde hace algunos años, se empieza a investigar de forma sistemática por el impacto que ejerce entre las capas más jóvenes de la población e incluso se incluye su estudio en los currícula escolares (Lomas, 1996).

De todo lo que venimos exponiendo se puede deducir fácilmente que la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa oral está en es-

trecha relación, no sólo con la diversidad intracultural, de la que ya hemos hablado, sino con la diversidad intercultural. Las formas de tomar la palabra, los temas apropiados para hablar según los diferentes parámetros comunicativos, las maneras de dirigirse a los demás, lo que se considera público o privado son aspectos, entre otros, que pueden diferir mucho de una cultura a otra (Romaine, 1984, 1994; Schieffelin y Ochs, eds., 1986; Perera, 1984; Saville-Troike, 1986).

Evidentemente, el acceso a diferentes y variadas situaciones de comunicación que hagan posible la ampliación y el desarrollo de la competencia comunicativa de las personas es algo que está en íntima relación con las estructuras de poder y con las relaciones de dominación. No es por casualidad que los grupos marginados en una sociedad —ya sea por su origen étnico, de clase, de sexo, o por una combinación de varios factores— poseen *menos* «capital» verbal y comunicativo y, además, el que tienen, que puede ser amplio, variado y rico, *vale* menos en el mercado de los valores comunicativos. De tal manera que parte de la discriminación que sufren determinados grupos se construye también a través de los usos discursivos dominantes. Por ello, la creación de un discurso de *resistencia* es en muchas ocasiones un instrumento indispensable para la defensa de los intereses de esos grupos.

2.5. Aspectos psicosociales de la actividad oral

En los intercambios orales confluyen muchos elementos de carácter diverso que pueden influir, a veces de manera decisiva, en el buen o mal funcionamiento de la interacción. Una buena parte de esos elementos tienen que ver con las características psicosociales de quienes participan en la interacción, con la forma en que esas características se seleccionan, se activan y se interpretan en el curso concreto del intercambio en cuestión. La manera como las personas se «ponen» a interactuar, los roles o papeles que eligen de entre sus posibilidades, qué posición adoptan respecto a la situación en que se encuentran, de qué manera van manifestando sus cualidades —y cuáles manifiestan— y cómo van interpretando las posiciones de los demás son aspectos muchas veces cruciales para el inicio y desarrollo de las interacciones orales cara a cara (véase el capítulo 5). Goffman (1956, 1967, 1971, 1981) ha estudiado con gran minuciosidad los «rituales» que configuran los encuentros orales, desde los más espontáneos hasta los más institucionalizados.

Cuando un individuo se presenta ante otros, éstos normalmente tratan de obtener información sobre él o sacar a colación información que ya poseen acerca de él. Estarán interesados en su estatus socioeconómico en general, en su concepto de sí mismo, en su actitud hacia ellos, su honradez, etc. Aunque la obtención de parte de esa información puede constituir casi un fin en sí mismo, habitualmente existen razones bastante prácticas para conseguirla. La información sobre el individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los demás saber con anterioridad qué esperará de ellos y qué pueden esperar de

él. Con esas informaciones, los otros sabrán mejor cómo actuar para provocar en él una respuesta deseada (Goffman, 1956: 1).

Para entender la complejidad de la presentación de la persona Goffman propone conceptos como los de «imagen» (*face*), «territorio» o «posicionamiento» (*footing*). De acuerdo con qué imagen se activa y se acepta, cuáles son los límites de distancia o intimidad que se establecen y se permiten y qué posición se adopta respecto a los demás y respecto a los temas que se traten, será necesario desarrollar o no un tipo u otro de estrategias de cortesía —positiva, negativa o encubierta— que hagan posible un desarrollo aceptable de la interacción (estos temas se desarrollan con detalle en los capítulos 5 y 6).

En muchas ocasiones hay elementos del entorno que orientan o guían respecto a cuáles son las formas apropiadas de comportamiento (véase el capítulo 4). No es lo mismo encontrarnos en un entorno conocido, familiar, en el que resulta extremadamente importante el hecho de que compartimos mucho conocimiento de «fondo» (*background*), que encontrarnos en un entorno público en el que lo que adquiere más relieve o importancia son los aspectos más aparentes, que se presentan en primer plano (*foreground*). No es lo mismo «moverse» en situaciones conocidas que en situaciones que nos resultan nuevas (dentro de nuestra propia cultura o en otro entorno cultural) o cuando establecemos relaciones nuevas, y en este último caso no es lo mismo si se trata de relaciones entre iguales (amistosas, por ejemplo), que si se trata de relaciones jerárquicas (en el ámbito laboral, por ejemplo).

Además del entorno, hay otros factores cuya presencia nos puede orientar —o desorientar— o que podemos utilizar para (des)orientar a nuestros interlocutores; nos referimos, por ejemplo, a elementos tales como los vestidos, el peinado, los adornos que las personas pueden usar tanto para presentar una imagen de entrada, sin necesidad de palabras, como para confundir o «épatar» a los interlocutores o a la audiencia creando unas expectativas confusas o falsas (Poyatos, 1994a y b).

En las interacciones cara a cara hay que **controlar** toda una serie de aspectos que tienen que ver especialmente con el contenido informativo de lo que se está hablando y con la situación misma. En cuanto al **contenido informativo**, es preciso tener en cuenta que oralmente —y en mayor grado cuanto más espontánea es la situación— el proceso y el producto se dan (al menos en parte) a la vez. La prueba más clara de ello es que, si hablando nos equivocamos, decimos algo inconveniente, pronunciamos una palabra de forma incomprensible, decimos una cosa por otra, etc., no podemos «borrar» o tachar las palabras dichas, la única manera de corregir es **seguir hablando** y tratar de «reparar» lo mejor posible el error, cuyos ecos siguen sonando en el aire... Además, muchas veces hay que pensar sobre la marcha, organizar nuestra contribución a partir de los elementos nuevos que nos ofrecen nuestros interlocutores, pero, generalmente, no es aceptable callar un rato para pensar y a la vez mantener nuestro turno de palabra, por eso se producen, como veremos a continuación, una serie de gestos y ruidos, de piezas de relleno y muletillas que nos sirven para

avisar de que seguimos «ocupando» la palestra. Como siempre, el grado en que los silencios son aceptables o no y qué duración se considera apropiada es algo que varía de una situación a otra y de una cultura a otra (Poyatos, 1994a).

En cuanto al control de la **situación**, tiene que ver, principalmente, con el grado de conocimiento que los interlocutores tienen respecto de cuáles son los parámetros que les pueden guiar para saber «dónde» están, qué está pasando, qué se espera de ellos y qué pueden esperar de los demás. Esto afecta al conocimiento de las normas o los hábitos de comportamiento verbal y no verbal que se consideran apropiados para un evento dado. Para poder controlar la situación es muy importante el grado de autodominio de las personas, su seguridad o inseguridad respecto a sí mismas o respecto a los demás.

Tanto en lo que se refiere al contenido informativo como en lo que se refiere a la situación es esencial haber desarrollado una adecuada competencia **estratégica** (Canale, 1983; Canale y Swain, 1980) que permita, precisamente, **reparar** los posibles errores, evitar conflictos que no se desean, solucionar los problemas que lleva consigo la inmediatez de la interacción oral, como son bloqueos de la memoria, distracciones, lapsus u otros. E incluso aprender a ser «incompetentemente competentes» y saber conseguir ayuda por parte de nuestros interlocutores, por ejemplo, como señala Saville-Troike (1989 [1982]), cuando se refiere al comportamiento comunicativo en el uso de una lengua extranjera.

No hay que olvidar que, como se ha observado en los estudios sobre la cortesía (véase el capítulo 6), la interacción cara a cara comporta casi siempre unos riesgos y, muy especialmente, cuando se trata de eventos que nos resultan nuevos o para los que no estamos especialmente «entrenados» o cuando se trata de ese tipo de eventos especiales porque se dan muy pocas veces —o nunca— en la vida de una persona y por ello resulta más fácil cometer errores o actuar con poca «naturalidad»; nos referimos a eventos como una boda (para quien se casa), un juicio (para quien declara), la defensa de una tesis (para quien defiende la tesis), una profesión religiosa (para quien profesa), eventos en los que, si bien están altamente ritualizados —e incluso se pueden «ensayar»—, la inmediatez puede «jugar malas pasadas» y, por lo tanto, el riesgo siempre existe. En cualquier caso, resulta evidente que en cada evento se ha de ganar la autoridad, la legitimidad, la credibilidad a través, fundamentalmente, del comportamiento discursivo (verbal y no verbal).

Los riesgos se agravan cuando se trata de encuentros «desiguales», es decir, situaciones en las que existe una relación jerárquica entre los participantes. En esos casos es fácil comprender que quien ocupa la posición «alta» suele tener más dominio de la situación que quien ocupa la posición «baja»; éste tendrá que calcular mucho más sus acciones verbales y no verbales porque sabe que, en gran medida, se le evaluará por lo que dice y por cómo lo dice. Asimismo, quien ocupa una posición «alta» tendrá la responsabilidad —si así lo considera oportuno— de crear una atmósfera psicosocial más o menos agradable que pueda facilitar —o dificultar— las cosas para quienes ocupan una posición más desfavorable de entrada. Por su-

puesto, la propia dinámica de la interacción puede hacer que las cosas cambien y, también, las relaciones de poder.

2.6. Elementos no verbales de la oralidad

Hace mucho tiempo que se estudia el aspecto del discurso que se puede transcribir claramente al papel. Hoy se examinan cada vez más los aspectos difusos del discurso. La lengua que se agita en la boca resulta no ser más que (en ciertos planos de análisis) una parte de un acto complejo, cuyo sentido debe investigarse igualmente en el movimiento de las cejas y de la mano (Goffman, 1964 [1991]: 130).

Como señalábamos al inicio del apartado 2.1 usando las palabras de Poyatos, la tradición de los estudios sobre las lenguas ha descuidado casi por completo elementos consustanciales a la actividad verbal oral como son los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz o las vocalizaciones. Todos estos elementos que, como los lingüísticos, se producen con mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica, tienen un papel comunicativo importantísimo, por lo que difícilmente se pueden llegar a entender los usos comunicativos de forma cabal si no se les concede la atención que merecen. Como señala Poyatos, si lo que pretendemos es entender el discurso en toda su complejidad hemos de ser capaces de dar cuenta de «lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos» (1994a: 15).

De hecho, la retórica clásica atendía a estos elementos cuando se refería a la **actio**, la parte del discurso en la que se preparaba la «puesta en escena» con todo detalle. Actualmente, gracias en parte a los avances tecnológicos y al interés por el estudio de todo tipo de situaciones interactivas que se producen cara a cara, cada vez más se observa la necesidad de incluir el registro de los elementos no verbales en los análisis del discurso oral. Knapp (1980) recoge las diferentes aportaciones que diversos autores han hecho sobre el tema y agrupa bajo siete títulos todo lo que se ha considerado factores no verbales de interés para el estudio de la comunicación humana. A continuación listamos esos elementos en forma de esquema:

I. **Movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico**

- A. Emblemas
- B. Ilustradores
- C. Muestras de afecto
- D. Reguladores
- E. Adaptadores

II. **Características físicas**

- Aspecto
- Olores
- Colores
- ...

III. Conducta táctil

Acariciar
Golpear
Sostener por el brazo
...

IV. Paralenguaje

Calidad de la voz
Vocalizaciones
...

V. Proxémica

Espacio social y personal (concepto de «territorialidad»)
Orientación
Lugar
Distancia
...

VI. Artefactos

Perfume
Ropa
Pinturas
Gafas
Pelucas
Adornos (collares, sortijas, etc.)

VII. Factores del entorno

Muebles
Arquitectura
Decorado
Luz
Temperatura
Ruidos
Música
...

Este listado es una muestra de la complejidad que supone la comunicación humana. A continuación, aunque sea de forma somera, dedicaremos unas palabras a algunos de esos elementos; otros, como por ejemplo el papel del entorno, serán tratados más adelante.

2.6.1. LOS ELEMENTOS PROXÉMICOS

La proxemia se refiere, básicamente, a la manera en que el espacio se concibe individual y socialmente, a cómo los participantes se apropian del lugar en que se desarrolla un intercambio comunicativo y a cómo se lo distribuyen. Tiene que ver, por lo tanto, con el lugar que cada persona ocupa —libremente o porque alguien se lo asigna—, en los posibles cambios de lugar de algunos de los participantes, en el valor que se atribuye a estar situa-

dos en esos lugares y a la posibilidad de moverse o no. También tiene que ver con la distancia que mantienen entre sí los participantes en un intercambio comunicativo.

Esta distancia puede variar por muchos motivos. A lo largo de un mismo intercambio, algún participante puede acercarse a otro u otros para susurrar, para mostrar intimidad, para asustar, etc.; del mismo modo, puede alejarse un poco para abarcar mejor a todos los interlocutores, para gritar, para marcar distancia social, etc. La distancia entre los cuerpos depende mucho, también, del tipo de evento de que se trate: no es la misma la que guarda en una conferencia el conferenciante y la audiencia que la que se mantiene en una conversación íntima o en una reunión de trabajo. Por supuesto, la distancia que se considera apropiada según los eventos o los diferentes momentos dentro de un mismo evento varía intraculturalmente e interculturalmente. Así, por ejemplo, la distancia que se considera adecuada entre dos personas de Estados Unidos que conversan en un lugar público (calle, pasillo o durante una reunión informal) suele ser la extensión de un brazo y algo más, mientras que en la cultura latina no suele pasar de medio metro y aún es menor en determinadas culturas africanas.

Las personas asociamos significados psicosociales y culturales a esos lugares y a esos espacios que nos separan o nos acercan a los demás, de forma no sólo física sino también simbólica. Lo que para unas puede ser una distancia «normal», puede ser interpretada por otras como muestra de frialdad y viceversa, una distancia para mí normal puede ser interpretada por otra como agresiva. Knapp (1980) señala, citando a Hall, cuatro posibles categorías en que puede entenderse el «espacio informal»:

1. Íntimo
2. Casual-personal
3. Social-consultivo
4. Público

Ahora bien, lo que en un grupo cultural se considera un comportamiento proxémico adecuado para cada una de esas cuatro categorías puede variar enormemente de lo que se considera adecuado en otros grupos. Y lo mismo ocurrirá en lo que se refiere a encuentros formales. El mismo Knapp cita cómo se discute previamente la distribución del espacio en las negociaciones políticas de alto nivel. En muchos casos, la distribución está establecida de antemano; por ejemplo, en las salas de juicios, en las consultas médicas de ambulatorio, en una conferencia, etc. En otros casos, la distribución del espacio es más flexible, por ejemplo en un aula; si bien normalmente existe un espacio asignado a los alumnos y las alumnas y otro para los profesores, quien enseña puede decidir sentarse a la mesa encima de la tarima o situarse delante de la mesa y debajo de la tarima o pasear entre las mesas de los alumnos o sentarse encima de la mesa o ir cambiando según la actividad; también puede proponer a los alumnos que cambien su espacio agrupándose, por ejemplo, para trabajar por equipos. Esas decisiones no son neutras y suelen acompañar estilos didácticos diferentes.

Como iremos viendo, el papel de los elementos proxémicos en la comunicación está íntimamente ligado al de los gestos y posturas (véase el apartado siguiente), al de los espacios (véase capítulo 4) y al concepto de imagen y territorio (véase capítulo 6).

2.6.2. LOS ELEMENTOS CINÉSICOS

La cinésica (o kinésica o quinésica) se refiere al estudio de los movimientos corporales comunicativamente significativos. Poyatos la define de la siguiente manera:

Los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes o inconscientes, somatogénicos o aprendidos, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente), que, aislados o combinados con las coestructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no (Poyatos, 1994b: 186).

Según este autor, podríamos distinguir entre *gestos*, *maneras* y *posturas*. Se incluyen en la cinésica desde los movimientos que acompañan a los saludos hasta los chasquidos, los aplausos o los pataleos, desde las palmaditas en la espalda hasta rascarse la cabeza o un levantamiento de cejas y los golpes (en la mesa o en la puerta, por ejemplo). La clasificación más sencilla de los elementos cinésicos los divide en emblemas, reguladores, ilustradores, expresivos-afectivos y adaptadores (Knapp, 1980; Payrató, 1993). Sin embargo, Poyatos llega a proponer 17 tipos kinésicos dentro de las «categorías corporales no verbales interactivas y no interactivas», a saber:

emblemias (gestos por palabras),
metadiscursos (los movimientos del hablar),
marcaespacios (señalando lo presente y lo ausente),
marcatiempos (pasado, presente y futuro),
deícticos (señalando a personas y cosas),
pictografías (dibujando con las manos)
ecoicos (imitando todo lo que suena)
kinetografías (imitando todo lo que se mueve)
kinefonografías (imitando movimiento y sonido)
ideografías (dando forma visual a los pensamientos)
marcasucesos (cómo pasaron las cosas)
identificadores (la forma visual de los conceptos)
exteriorizadores (nuestras reacciones a la vista)
autoadaptadores (tocándonos a nosotros mismos)
alteradaptadores (tocando a los demás)
somatoadaptadores (los íntimos de nuestro cuerpo) y
objetoadaptadores (interacción con los objetos).

(Poyatos, 1994a: 185-224)

Los gestos pueden sustituir a la palabra (caso de los emblemas), repetir o concretar su significado (caso de los deícticos), matizarla, contradecirla o, sencillamente, servir para acompañarla y hacernos sentir más a gusto o manifestar nuestra incomodidad. Los gestos, las maneras y las posturas que se consideran adecuados pueden variar según el tipo de evento o la ocasión, según el grupo social y, por supuesto, varían de una cultura a otra. Pensemos, a modo de ejemplo, en las diferencias que se pueden observar entre los gestos y posturas típicamente asociados a hombres y a mujeres (y los estereotipos que de ello se derivan); en las diferencias cinésicas que se producen en una conversación íntima o, como contraste, en un noticiario televisado, o en las diferencias en la forma de saludarse las personas en diferentes grupos culturales (en España las mujeres se dan dos besos, en Latinoamérica, por lo general, un beso; en Francia, tres o cuatro, por ejemplo) o subculturales (las mujeres se besan, los hombres se dan la mano o se golpean la espalda, etc.).

Algo muy interesante es observar los efectos de gestos y posturas en la expresión de actitudes ante la realidad comunicativa (ante el contenido informativo y ante los demás). A través de un gesto o de una postura podemos mostrar interés, indiferencia, desprecio, ansiedad respecto a lo que estamos o se está diciendo. Por ello, contribuyen a la construcción del *footing*, es decir, sirven para mostrar qué *posición* adoptamos frente a lo que se dice y frente a los demás participantes en un acontecimiento comunicativo.

En los cuadros siguientes se puede apreciar la manera como en algunos estudios se clasifican esos efectos comunicativos:

Conductas evaluadas como cálidas o frías

<i>Conductas cálidas</i>	<i>Conductas frías</i>
Lo miro a los ojos	Tiene mirada gélida
Le toca la mano	Se burla
Se mueve hacia él	Finge bostezar
Sonríe a menudo	Frunce el entrecejo
Lo mira de la cabeza a los pies	Se aleja de él
Tiene cara de felicidad	Mira al cieloraso
Sonríe con la boca abierta	Se escarba los dientes
Hace muecas	Sacude negativamente la cabeza
Se sienta directamente frente a él	Se limpia las uñas
Mueve la cabeza afirmativamente	Aparta la vista
Pliega los labios	Hace pucheros
Se lame los labios	Fuma incesantemente
Levanta las cejas	Hace sonar los dedos
Tiene los ojos muy abiertos	Pasea la mirada por la habitación
Hace gestos expresivos con las manos mientras habla	Se limpia las manos
Lanza miradas rápidas	Juega con los extremos abiertos de los cabellos
Se estira	Se huele el cabello

Extraído de G. L. Clore, N. H. Wiggins y S. Itkin, «Judging Attraction from Nonverbal Behavior: the Gain Phenomenon», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1975, 43, pp. 491-497. Copyright 1975 por American Psychological Association. Reproducido con permiso. (En Knapp, 1980: 195.)

Resumen de los gestos de estatus y de poder

	<i>Íntimo</i>	<i>No íntimo</i>	<i>Del superior</i>	<i>Del subordinado</i>	<i>Del hombre</i>	<i>De la mujer</i>
Postura	Relajada	Tensa (menos relajada)	Relajada	Tensa	Relajada	Tensa
Espacio personal	Proximidad	Distancia	Proximidad (optativa)	Distancia	Proximidad	Distancia
Conducta táctil	Con toque	Sin toque	Con toque (optativo)	Sin toque	Con toque	Sin toque
Mirada	Se establece	Se evita	Fija, ignora	Ojos apartados (vigila)	Fija, ignora	Ojos apartados (vigila)
Proceder y aspecto	Informal	Circunspecto	Informal	Circunspecto	Informal	Circunspecto
Expresión emocional	Visible	Oculto	Oculto	Visible	Oculto	Visible
Expresión facial	Sonríe*	No sonríe*	No sonríe	Sonríe	No sonríe	Sonríe

* Conducta desconocida.

Tomado de M. Nancy Henley, *Body Politics: Power, Sex, and Nonverbal Communication*, 1977, p. 181. (En Knapp, 1980: 199.)

2.7. Elementos paraverbales de la oralidad

En la frontera entre el gesto y la palabra aparece una serie de elementos vocales aunque no lingüísticos, que se producen con los mismos órganos del aparato de fonación humano, si bien no se considera que formen parte de la «lengua». Nos referiremos en este apartado a la calidad de la voz y a las vocalizaciones.

2.7.1. LA VOZ

La calidad, es decir, la intensidad y el timbre de una voz (pensemos en las conversaciones telefónicas) nos puede indicar el sexo, la edad, determinados estados físicos como la afonía, el resfriado nasal, el asma; determinados estados anímicos como el nerviosismo, la relajación, etc. —siempre, claro está, con posibilidades de error.

Hay ciertos aspectos de la calidad de una voz que se deben a características fisiológicas, es decir que depende de la configuración específica de las diferentes partes que componen el aparato de fonación humano. Así, no hay dos voces iguales, puesto que no hay dos personas iguales; existen voces características de la infancia y de la edad adulta o de la vejez, existen voces masculinas y voces femeninas. Ahora bien, existen fronteras difusas y, además, como ya se ha señalado (Graddol y Swann, 1989; Tusón, 1998), la calidad de la voz se puede modular para conseguir determinados efectos o para manifestar determinadas intenciones. Así, un mensaje puede ser susurrado, gritado, dicho con ironía, con seriedad, en broma, etc.

Obsérvense, en el cuadro de la página 51, los matices que pueden llegar a apreciarse a través de la calidad de la voz.

Por otra parte, en cada grupo social se asocian determinados valores a la calidad de la voz. En nuestro entorno, por ejemplo, se valora más para el uso público una voz grave que una voz aguda, ya que la primera se asocia con la seguridad, la capacidad de tomar decisiones de carácter público, y esto no es extraño puesto que la voz grave es la típicamente masculina adulta y es la voz de los hombres la que históricamente ha ocupado los espacios públicos en nuestras sociedades.

2.7.2. LAS VOCALIZACIONES

Por «vocalizaciones» se entienden los sonidos o ruidos que salen por la boca, que no son «palabras», pero que desempeñan funciones comunicativas importantes. Pueden servir para asentir, para mostrar desacuerdo o impaciencia, para pedir la palabra o para mantener el turno, para mostrar admiración o desprecio hacia quien habla o hacia lo que dice (el nombre de *grondisèmes* que les dio Kerbrat-Orecchioni ha sido traducido por Nussbaum como *gruñemas*, y Lomas ha propuesto que se podría hablar también de *gocemas* [*¡sic!*]). Normalmente se producen en combinación con gestos faciales o de otras partes del cuerpo (manos, hombros, piernas...) y tienen

Características de las experiencias vocales contenidas en el test de sensibilidad emocional

<i>Estado afectivo</i>	<i>Volumen</i>	<i>Tono</i>	<i>Timbre</i>	<i>Velocidad</i>	<i>Inflexión</i>	<i>Ritmo</i>	<i>Elocución</i>
Afecto	Suave	Grave	Resonante	Lenta	Firme y ligeramente hacia arriba	Regular	Ligada
Cólera	Alto	Agudo	Brillante	Rápida	Irregular hacia arriba y hacia abajo	Irregular	Entrecortada
Aburrimiento	Moderado a bajo	Moderado a grave	Moderadamente resonante	Moderadamente lenta	Monótona o gradualmente desfalleciente	Regular	Algo ligada
Jovialidad	Moderadamente alto	Moderadamente agudo	Moderadamente brillante	Moderadamente rápida	Hacia arriba y hacia abajo; sobre todo hacia arriba	Regular	
Impaciencia	Normal	Normal a moderadamente agudo	Moderadamente brillante	Moderadamente rápida	Ligeramente hacia arriba	Regular	Algo entrecortada
Alegría	Alto	Agudo	Moderadamente brillante	Rápida	Hacia arriba	Regular	
Tristeza	Suave	Grave	Resonante	Lenta	Hacia abajo	Irregular	Ligada
Satisfacción	Normal	Normal	Algo resonante	Normal	Ligeramente hacia arriba	Regular	Algo ligada

Extrado de J. R. Davitz, *The Communication of Emotional Feeling*. (En Knapp, 1980; 304.)

un valor interactivo a veces crucial. Desatender lo que nos indican esos «ruidos» o interpretarlos de manera equivocada puede ser fuente de malentendidos o de incomprendimientos más globales. A continuación enumeramos algunas de esas vocalizaciones:

inhalaciones
 exhalaciones (suspiros, bufidos)
 carraspeo
 silbidos
 chasquidos
 tos
 eructos
 alargamientos
 ruidos de relleno (e:::, a:::...)
 risas (burla, alegría...)
 llantos (pena, llamada)
 onomatopeyas (paf, bum, aj, buf, aug...)

Como venimos señalando en los apartados anteriores, el significado interactivo de tales elementos varía de situación a situación y de un grupo cultural (o subcultural) a otro. Además, lo mismo que ocurre con los elementos proxémicos y cinésicos, se les suele prestar poca atención cuando se analizan las lenguas o cuando, por ejemplo, se enseña una lengua extranjera. Las consecuencias de ese descuido producen una visión parcial y limitada de lo que son los usos comunicativos y pueden inducir a cometer errores de producción y de interpretación a quienes se comunican en una lengua extranjera.

2.8. Características lingüístico-textuales del discurso oral

2.8.1. EL NIVEL FÓNICO

Uno de los primeros aspectos del discurso oral que debe llamar la atención es la variedad en la **pronunciación**. Cuando se describe el plano fónico de una lengua se explica sobre todo su sistema fonológico y los alófonos o variantes fonéticas que resultan por contacto de unos sonidos con otros en la tira fónica. Sin embargo, tal como ha mostrado desde hace largo tiempo la dialectología o como más recientemente se muestra a través de los estudios que se enmarcan en la teoría de la variación, las realizaciones fonéticas están en correlación con variables sociales de todo tipo y la heterogeneidad en la pronunciación es un hecho insoslayable, como lo es en los otros planos de análisis de la lengua. Básicamente se habla de cuatro tipos de variedades:

1. Variedad dialectal, geográfica o diatópica (dialectos geográficos).
2. Variedad social o diastrática (dialectos sociales o sociolectos).
3. Variedad situacional, funcional o diafásica (registros).
4. Variedad individual o estilo (idiolecto).

Cada una de esas variedades se caracteriza por unos rasgos fonéticos, además de otros léxicos y algunos morfosintácticos. Pero, así como la escritura, por su propia naturaleza (véase el capítulo siguiente), es neutra respecto al nivel fónico, el habla nos informa sobre características psicosociales y culturales: sobre el origen geográfico, sobre el origen social, sobre elementos de la situación o sobre algunas características personales. De hecho, cuando una persona se dispone a hablar, necesariamente tiene que «elegir» entre su repertorio fonético, y el resultado será una forma de pronunciación más o menos «neutra», más o menos «marcada», pero siempre con una carga de significado sociocultural. La manera de pronunciar genera actitudes hacia los hablantes, actitudes positivas o negativas que pueden derivar o provenir de prejuicios o de estereotipos. Así, podemos oír que alguien dice que tales personas «se comen las letras» y hablan mal, aunque su forma de pronunciar sea la que corresponde a la mayoría de la población (sobre el tema de los prejuicios lingüísticos, véase Tusón, 1988) o que otras hablan bien porque «pronuncian todas las letras». Ya Rosenblat (1964) discutió ampliamente el efecto «fetichista» de la escritura sobre lo que se considera «correcto» o «incorrecto» en la pronunciación.

Respecto a las diferencias fonéticas entre los hispanohablantes se ha escrito mucho, especialmente en el ámbito de la dialectología geográfica. Actualmente, para el español, se aceptan dos normas, la septentrional y la meridional o atlántica (Alarcos, 1994). Pero tal como señala críticamente Vera,

[...] al margen de buenas intenciones, lo cierto es que, en lo que se refiere a la fonología, la norma académica no acepta de esas llamadas modalidades atlánticas (andaluza, canaria, y variedades hispanoamericanas), más que dos fenómenos alternativos a la pronunciación oficial minoritaria, *seseo* y *yeísmo*, entre los demás rasgos específicos, geográficamente extensos, que caracterizan el habla culta y prestigiada de la mayoría de los usuarios del idioma. Y es que, en lo esencial, y al margen de que pueda ser otro el concepto de *normalidad* con que se trabaja, sigue siendo válido para la norma oficial el criterio de T. Navarro (1918, p. 8), que establece «como norma general de buena pronunciación *la que se usa corrientemente en Castilla* en la conversación de las personas ilustradas» (Vera Hidalgo, 1997: 11).

De hecho, el concepto de «norma lingüística», que se puede aplicar con poca discusión a la escritura, resulta objeto de debate cuando se refiere a la pronunciación. Rosenblat ha señalado en múltiples ocasiones (véase, a modo de ejemplo, Rosenblat, 1962, 1964 y 1967) las dificultades que entraña decidir cuál es la pronunciación correcta. Como no puede extrañar, esas opciones se toman de acuerdo con determinados centros de decisión cultural o política no exentos de opciones ideológicas más o menos elitistas. Una vez se decide lo que está dentro de la norma, lo que queda fuera, al margen, es lo que resultará objeto de evaluación negativa o, en el mejor de los casos, se considerará como algo «castizo» o «gracioso». Sin embargo, una misma persona, dependiendo del evento comunicativo,

de sus intenciones o finalidades, del tono de la interacción, por ejemplo, puede optar —con mayor o menor control consciente— por un tipo de pronunciación más relajado o más cuidado; o puede cambiar de «acento» al cambiar de actividad comunicativa, por ejemplo para pasar de una exposición seria a un relato gracioso. Ahora bien, no todas las personas tienen las mismas posibilidades de cambiar de variedad, ya que no todas, como decíamos antes (véase el § 2.4), tienen el mismo acceso a los bienes lingüísticos.

La **Prosodia** (entonación, intensidad, ritmo) constituye otro de los aspectos específicos de la oralidad y de gran interés por su productividad comunicativa.

Utilizamos la *entonación* para organizar la información, tanto por su función sintáctica para señalar la modalidad oracional (enunciativa, interrogativa, exclamativa) como por su función enfática y modalizadora, ya que nos permite marcar el foco temático o destacar determinados elementos estructurales (Hidalgo, 1997).

En lenguas como el español, llamadas de «acento libre», la *intensidad*, además de distinguir significados (las distinciones entre «célebre / celebre / celebré» o «vera / verá» son ejemplos típicos), sirve, también, como en el caso de la entonación, para marcar énfasis, puesto que una mayor intensidad articuladora se suele corresponder con el foco informativo, por ejemplo.

También el *ritmo*, en el interior de los grupos tonales o la presencia / ausencia de *pausas* más o menos largas entre lo que serían grupos canónicos tiene funciones sintácticas y, además, nos sirve para señalar e interpretar actitudes; por ejemplo, un ritmo rápido se asocia con un cierto estado de nerviosismo, mientras que un ritmo lento se asocia con un estado más relajado, más seguro. Además de la función convencional para separar grupos tónicos, las pausas se utilizan con valor enfático. En ese sentido, funcionan como recursos para crear expectación o para marcar quién tiene el poder; por ejemplo, en una clase el profesor puede utilizarlas para hacer callar, o un político puede utilizarlas en su discurso para señalar que «controla» el tiempo. Por ello, las pausas y los silencios pueden servir de pistas para descubrir relaciones de poder (en un examen oral, por ejemplo, no es lo mismo si calla quien examina o la persona examinada).

2.8.2. EL NIVEL MORFOSINTÁCTICO

En el discurso oral, la complejidad sintáctica puede ser mayor o menor según el tipo de evento de que se trate. Entre una pieza oratoria y una conversación espontánea encontraremos, lógicamente, diferencias notables, ya que la primera, probablemente, habrá sido preparada —tal vez, incluso por escrito— y responderá a determinados patrones retóricos elaborados; en el caso de la conversación, la propia espontaneidad de la situación lleva consigo expresiones de duda, repeticiones, titubeos, cambios de estrategia sin-

táctica, discordancias, uso de muletillas o coletillas, piezas de relleno y completadores, etc. (Cortés, 1991).

Debido a la copresencia de los interlocutores y al hecho de que comparten una localización espacial y temporal es muy común y característico el uso de elementos deícticos. La deixis personal, espacial, temporal y social (véanse los capítulos 4, 5 y 6) permiten referirse a esos parámetros contextuales e ir construyendo cooperativamente el marco en el que se desarrolla el evento.

En general, puesto que se tiende a facilitar la comprensión por parte de la audiencia, en las formas más comunes y habituales de discurso oral se tiende al uso abundante de la yuxtaposición y la coordinación para relacionar oraciones y a un menor uso de nexos de subordinación. El orden de las palabras sirve en muchos casos para señalar el foco informativo. En efecto, el fenómeno conocido como «tematización» consiste precisamente en alterar el orden canónico de Sujeto-Verbo-Objeto y colocar al inicio el elemento que se quiere resaltar, independientemente de la función sintáctica que desempeñe y, muy a menudo, ese elemento se pronuncia con mayor intensidad y se separa del resto por una pequeña pausa:

A — a la Carmen —| yo no la puedo ni ver \

La selección sintáctica también sirve como marcador de la variedad funcional o registro que se utiliza. En general, se puede decir que a menor complejidad sintáctica se corresponde un registro más coloquial y a mayor complejidad sintáctica, un registro más formal o culto (véase el capítulo 11).

Dado el grado de imprevisibilidad y de improvisación característico del discurso oral, es común que quien habla modalice muy a menudo aquello que dice, ya sea para mostrar duda o seguridad o para señalar su actitud respecto al contenido de sus palabras. Expresiones del tipo

yo creo,
yo diría,
a mí me parece,
no sé tú qué pensarás, pero yo...

También la utilización del condicional, de la modalidad interrogativa o de marcadores de aspecto sirven a esos fines. Del mismo modo, la apelación al «otro», la demanda de validación o evaluación de lo que estamos diciendo o el uso de retroalimentadores se usan con fines claramente interactivos (Schiffrin, 1987).

En la intersección entre las vocalizaciones, el léxico y la morfosintaxis se observa el uso de expresiones que muestran la actitud y que tienen unas funciones modalizadoras, interactivas y expresivas muy evidentes.

Actitud ante un hecho (verbal o no)	Actitud ante el receptor
¡mierda!	¡reina!
¡ay!	¡cariño!
¡hostia!	¡cabrón!
¡madre mía!	¡imbécil!
¡cielo santo!	¡guapo!
¡oh!	¡capullo!
¡guau!	¡boluda!
¡coño!	¡sonso!
¡pucha!	¡resalá!
¡ostras!	¡cielito!
¡'cagoenla!	¡mi amor!
¡chiguagua!	¡asqueroso!

El estudio de la sintaxis de la lengua oral a partir de documentos auténticos transcritos está desarrollándose cada vez más dentro de la corriente denominada pragmática lingüística o pragmagramática (véanse, a modo de ejemplo, los trabajos realizados por Vigara, 1980, 1992; Cortés, 1991, 1992, 1994; Gallardo, 1996, 1998, y los ya citados de Briz y sus colaboradores, en lo que se refiere al español). Sin duda, los resultados de esos estudios serán de un valor incalculable para entender más y mejor lo que son las lenguas.

2.8.3. EL NIVEL LÉXICO

Tradicionalmente, el léxico ha sido el plano lingüístico que se ha puesto más en relación con factores culturales, debido a que las palabras sirven para nombrar aquello que se considera parte del conjunto de valores, creencias, objetos, actividades y personas que configuran una cultura. En efecto, si repasamos el origen del léxico de la lengua española aprenderemos mucho sobre los diferentes pueblos que han entrado en contacto (más o menos forzoso o de buen grado) a lo largo de la historia; el tipo de préstamos de otras lenguas nos hablarán de las esferas de actividades que influyeron de unos pueblos a otros, etc.

Desde el punto de vista del discurso oral y dependiendo del evento, la variación léxica sirve para marcar el registro, el tono de la interacción, las finalidades que se pretenden conseguir, a la vez que puede ser una indicadora de características socioculturales de los participantes. Podemos hablar de un léxico más o menos culto, cuidado, técnico-jergal, relajado, común, formal, barriobajero, marginal, argot, etc.

El léxico está, así pues, en estrecha relación con la diversidad sociocultural en el seno de una misma cultura. Así, se puede estudiar el léxico característico de diferentes grupos dentro de una misma sociedad, por ejemplo las diferencias entre el léxico de:

- hombres / mujeres,
- medio rural / medio urbano,
- diferentes profesiones,
- argot.

El léxico es un marcador de la pertenencia a un grupo. Piénsese en los argots juveniles, en las jergas de la delincuencia o en el léxico utilizado por los médicos. En estos tres casos, saber utilizar el léxico adecuado en el momento preciso puede convertirse en un signo de pertenencia al grupo y es uno de los medios usados para consituirlo como tal.

Otra de las características del discurso oral en este nivel tiene que ver con el bajo grado de densidad léxica y el alto grado de redundancia. Como consecuencia de que se comparte el contexto y de que los participantes van construyendo conjuntamente el sentido de la interacción se producen repeticiones, paráfrasis, se utilizan palabras comodín, deícticos, proformas léxicas (del tipo *hecho, cosa*, etc.). Si alguien no entiende, puede pedir aclaraciones o repeticiones y quien estaba hablando tendrá que acceder a esas peticiones si quiere que las cosas vayan bien. Esto contrasta con lo que se produce en la escritura, como veremos en el capítulo siguiente, ya que en ese caso quien lee es quien tiene que volver atrás y repetir la lectura si no entiende algo, por lo que se da un alto grado de densidad léxica y un bajo grado de redundancia.

2.8.4. LA ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA

Todo lo dicho hasta ahora se refleja en el tipo de organización textual y discursiva de la comunicación oral. En primer lugar, hay que tener en cuenta que es multicanal, en el sentido de que hay que atender no sólo a lo puramente lingüístico sino también a lo paraverbal, lo cinésico y lo proxémico.

Las manifestaciones más típicas de la oralidad son **dialogales**, con dos o más interlocutores; también se producen eventos o secuencias monologales, aunque siempre encontraremos marcas, verbales o no verbales, interactivas. Por lo tanto, algo esencial del discurso oral es que constituye una «acción entre individuos» (pensemos que si se dice que una persona «habla sola» se está señalando una característica asocial o de cierta perturbación mental).

En los casos de discursos **monologales** o monogestionados habrá que atender a varios aspectos. Por una parte, aquellos que sirven para organizar la estructura del texto (presentación-progresión informativa-finalización). Por otra parte, se tiene que prestar atención a cómo las formas lingüísticas y textuales sirven para dar coherencia al discurso, tanto los marcadores discursivos como las secuencias textuales que aparecen. En tercer lugar, resulta muy interesante observar las marcas interactivas verbales y no verbales que presentan los textos monogestionados y que son una muestra clara de esa «dialogicidad» característica de cualquier tipo de comunicación humana. A continuación presentamos algunos de esos elementos, a modo de ilustración.

<i>Estructura</i>	<i>Marcas de coherencia</i>	<i>Marcas de interacción</i>
Presentación	Marcadores discursivos	Elementos cinésicos
resumen	ordenadores	gestos
anticipación	organizadores	maneras
ordenación	conectores	posturas
Progresión informativa	operadores	Elementos proxémicos
continuidad	Secuencias textuales	lugares
cambio	narrativa	distancias
contraste	explicativa	Formas verbales de apelación
Finalización	argumentativa	deixis personal y social
recapitulación	descriptiva	muletillas tipo <i>¿no?</i> , <i>¿de acuerdo?</i>
resumen		referencia al conocimiento
coletillas		compartido
cierre		diálogos «retóricos»
		...

Finalmente, es importante observar el tipo de «escenario» en que se produce el monólogo, es decir, la localización espacial y temporal, su organización interna y su significación sociocultural. El ejemplo que proponemos a continuación es el inicio de un noticiario, un ejemplo paradigmático de discurso monologal y monogestionado, ya que la audiencia no está presente en el estudio de televisión y no tiene posibilidad de intervenir. Aun así, existen claras marcas interactivas (líneas 2, 7, 9, 24) y coloquiales (aquí sólo señalamos las marcas verbales con negrita). La manera en que comienza LM, el locutor, después de saludar es un ejemplo de apelación al conocimiento compartido, ya que se supone que la audiencia sabe a qué se refiere cuando dice «no hay: explicaciones ni dimisiones».

[Se abre el informativo con la sintonía del programa mientras una voz presenta al locutor Luis Mariñas]

1. [sintonía] V las noticias\| con luís mariñas\|\| [final de la sintonía]
2. LM **buenas noches**\| no hay: explicaciones ni dimisiones\|
3. treinta y dos horas después del incidente—\| protagonizado ayer\|
4. por dos ecologistas que prácticamente\|
5. se situaron sobre las cabezas de los reyes\| en un acto\|
6. de gran trascendencia\| internaciona\| no ha habido\| ninguna reacción\|
7. la eficacia de **nuestros** servicios de seguridad: ha quedado en entredicho\|
8. en unas imágenes que han dado hoy la vuelta al mundo\|
- [mientras habla LM se ofrecen las imágenes del incidente]
9. **vean\| vean ustedes**\| cómo los dos miembros de gripis\|
10. escalaron la estructura metálica del lugar donde se celebraba el acto\|
- [se continúan mostrando las imágenes. Se oye la voz del rey: «R se levanta la sesión»]
11. **ahora se dice**\| que francotiradores de las fuerzas de seguridad del estado\|
12. vigilaron\| todos sus movimientos\|
13. para abatirles en caso de que hubieran intentado un atentado\|
14. no:: se les persiguió **dicen**\| en las alturas\|
15. al considerar que sólo intentaban\| un acto\| propagandístico\|
16. no violento\| **claro está**\| una vez ocurrido el incidente\|
17. voces oficiales afirman ahora\| que la seguridad del rey no corrió peligro\|
18. en ningún momento\| pero esto:: no está tan claro\|
19. por eso **la pregunta se mantiene**\|

20. ¿funciona la seguridad del personaje más protegido de este país?||
21. desde luego que las imágenes que han dado la vuelta al mundo y que
22. ustedes ven|| no lo confirman|| para los grupos de oposición||
23. lo ocurrido es|| ridículo|| e increíble|| por otro lado|| más que increíble||
24. lo que les vamos a contar ha sido terrorífico||
25. cuarenta y ocho miembros de una misma secta han aparecido muertos||
26. en dos localidades de suiza|| matanza|| o suicidio colectivo|| ésta es||
27. una de las cuestiones que trataremos hoy|| en las noticias|| antes||
28. otros titulares del día||

Frente a un discurso monologal realizado por un profesional de la palabra, experto y que seguramente se apoya en algún tipo de documento escrito, obsérvese ahora el inicio de una exposición oral realizada por un estudiante de primer curso de universidad:

1. Bueno me llamo Alfonso | he hecho el:: hice el bup y el cou en:: soy del Vallés pero
2. lo hice hace dos o tres años y al final pues | me he decidido por hacer magisterio || entonces hoy
3. no sabía de qué hablar y bueno el tema que he elegido es así un poco el | nuestro primer lenguaje
4. que es el lenguaje no verbal ¿no? || que:: bueno viene desde nuestros ante... bueno gran
5. antepasados hasta digamos nosotros mismos desde niños || entonces | el título un poco sería pues
6. el el gesto mm un detector | [[b]estoy nerviosísimo] || si nos fijamos el | e: todas las personas eh |
7. se manifiestan bueno mediante continuos gestos mímicas | y toda esta serie de gestos y actitudes
8. dan al a nuestro interlocutor una gran cantidad de: de de conocimiento respecto a nosotros ||

Más adelante, un poco más tranquilo, Alfonso empieza a conectar mucho más con la audiencia (formada por su profesora y sus compañeros y sus compañeras) a través de diferentes recursos; aun así, se pueden observar sus dificultades para crear un texto oral formal en diferentes aspectos:

36. estamos en una sala de espera por ejemplo ¿no? una sala pública de una estación o de: | de un
37. aeropuerto || siempre nos encontramos a:| al | hipertenso ¿no? el hipertenso él está todo el rato
38. mirando el reloj chupando el cigarro que bueno lo muerde casi [risas] lo tira al poco al enseguida
39. lo cambia por otro y así ¿no? || luego e:| el placi el plácido bueno el plácido está en la estación y:
40. degusta el cigarro lanza volutas regulares las controla hace aritos [risas]|| luego la persona
41. superactiva ¿no? y nerviosa que está todo el rato mm igual qu- como el un poco como el activo ¿no?
42. mirando el el reloj ' en fin la cuestión es ' es ocupar el tiempo | el cigarro es digamos una | mm
43. una una herramienta más de: de espera || y bueno y luego ya también por la forma de coger el
44. cigarro || también se puede:: un poco reflejar la personalidad interior de cada uno || la: si os
45. fijáis las chicas la mayoría | cogéis el cigarro con los dedos extendidos en la punta y dice que esto
46. refleja la: la búsqueda de la elegancia y el refinamiento [risas]|| luego en cambio el doblar los los
47. dedos y cogerlo así ' es e:| el típico chico bueno y más que un chico que:: masculino se refleja
48. su fuerza su virilidad [risas] | y luego también el personaje que coge el cigarro entre el pulgar y el
49. enciende el próximo | ¿no? y: bueno / ya está con todo esto un poco vengo a ' a reflejar que:: en
51. fin que el:: lenguaje gestual es muy ' muy importante [risas] || bueno ya está||

En el caso del discurso **dialogal** hay que atender a su organización estructural en turnos de palabra (véase el apartado 2.2). Como ya hemos señalado en otro lugar (Tusón, 1995a), una primera manera de acercarse a los diálogos es analizar cómo se organizan las tres secuencias básicas:

- Inicio (saludos, preguntas, exclamaciones).
- Desarrollo (mantenimiento, cambio, *feedback*, respuestas mínimas...).
- Final (ofrecimiento, aceptación, cierre).

Como han observado los analistas de la conversación, el inicio y el final de las interacciones orales suelen responder a fórmulas rituales específicas de cada grupo cultural o de cada tipo de evento (véase, por ejemplo, Schegloff y Sacks, 1975, o los trabajos de Goffman ya citados). Saber iniciar y terminar una interacción de forma adecuada a las expectativas que generan los diferentes tipos de eventos dialogales supone un grado de competencia comunicativa oral elevado, de ahí que no siempre consigamos nuestros propósitos y seamos capaces de dar comienzo o de finalizar de forma satisfactoria un encuentro comunicativo. El cuerpo central de la interacción es el que puede estar sujeto a mayor flexibilidad y donde hay que atender a la forma como se produce la co-construcción y la negociación en diferentes planos:

- interlocutivo,
- temático,
- de la posición de los hablantes,
- del tono,
- de las finalidades, etc.

Una propuesta para dar cuenta con detalle de la complejidad de los diálogos, especialmente cuando se dan entre tres o más participantes, es la que referimos a continuación, pensada específicamente para el análisis de los debates televisivos del tipo *talk show* y que se basa en la consideración de tres dimensiones de análisis (Calsamiglia *et al.*, CAD, 1997): la dimensión *interlocutiva*, la dimensión *temática* y la dimensión *enunciativa*. De forma esquemática esta propuesta se puede presentar como sigue:

Dimensiones para el análisis del discurso

I. Dimensión interlocutiva:

- Capital verbal:
 - número de tomas de palabra
 - número de palabras
 - tiempo ocupado
- Origen de las tomas de palabra:
 - Autoselección
 - Heteroselección
- Modos de transición:
 - Pausa
 - Solapamiento
 - Interrupción
- Papeles comunicativos:
 - Aserción
 - Pregunta
 - Validación (acuerdo/desacuerdo)
 - Demanda de validación
 - Respuesta
 - Gestión:
 - de los turnos de palabra
 - de los temas
 - del contrato comunicativo

II. Dimensión temática:

- Contribución: — Directiva
— Reactiva
— De relanzamiento
— Continuativa
— Desligada
- Estructuración temática

III. Dimensión enunciativa:

- Modalidad enunciativa: — Apelativa («yo», «nosotros»)
— Elocutiva («tú», «vosotros»)
— Delocutiva (3.^a persona o impersonal)
 - Modo de organización del discurso: — Narrativo
— Argumentativo
— Descriptivo
— Didáctico-explicativo
-

Como puede apreciarse, la dimensión interlocutiva atiende a la mecánica en que se organiza la interacción y tiene en cuenta el espacio interactivo ocupado (el capital verbal), la manera de tomar la palabra y de pasar de un turno al siguiente, así como la forma en que los diferentes participantes construyen una parte de su identidad a partir de los papeles comunicativos que desarrollan. Esta dimensión nos puede aportar una información muy valiosa respecto a las diferentes posiciones que adopta cada interlocutor y al grado de control interactivo. Por ejemplo, una persona que interviene mucho pero ocupando poco tiempo, que se autoselecciona casi siempre, que interviene tanto después de una pausa como solapándose o interrumpiendo, que desempeña papeles comunicativos de pregunta, validación y gestión, se correspondería o bien con el moderador de un debate o con el profesor en una clase.

La dimensión temática atiende a la actuación que los diferentes interlocutores tienen respecto a la construcción temática, a qué tipo de contribuciones realizan y a qué papel desempeñan en lo que se refiere a la propuesta, mantenimiento y cambio del contenido informativo de la interacción.

Finalmente la dimensión enunciativa atiende, por una parte, a la posición de los diferentes sujetos respecto a lo que dicen y al resto de interlocutores y, por otra parte, a los recursos discursivo-textuales que utilizan para llevar a cabo sus finalidades comunicativas.

Como ejemplo de funcionamiento de esta propuesta de análisis presentamos el siguiente ejemplo. Se trata de una puesta en común en una clase de lengua española de primer curso en la universidad. Los estudiantes han leído en las semanas anteriores a esta sesión la novela de Sender *La tesis de Nancy*; durante un rato han estado trabajando en pequeños grupos discutiendo sobre el tema, el argumento, los personajes y el ambiente de la novela. El fragmento transcrito recoge el momento en que los portavoces de los

grupos exponen al conjunto de la clase el resultado de sus discusiones. La profesora (P) se va acercando a los diferentes grupos con la grabadora en la mano (la inicial «E» y el número detrás corresponde a los y las diferentes estudiantes que intervienen).

1. P — ¿me quieres explicar de qué trata la novela de: la tesis de nancy?
2. [risas]
3. E1 — yo e pues ¡ hay un personaje central =! que se llama nancy ¿no?
4. P — =ssst= espera un momentol
5. [la profesora apaga la grabadora y hace callar]
6. E1 — buenol pues el libro nos presenta un personaje principall que se llama nancyl
7. y: tiene que ir a hacer una tesisl va a españal ¿no?
8. y: hace su tesis sobre: el lenguaje que utilizan los gitanosl
9. entonces todo lo que le va ocurriendol e: se lo escribe a su a su amiga betsy ¿no?!
10. entonces el libro no- nos cuenta todas las aventurasl que vive nancy ¿no?!
11. con esta gentel que se enamora de un gitanol que: buenol
12. al finall vuelve: vuelve a su paísl y: se olvida de todo ¿no? hace la tesisl
13. y ya estál muy en generall
14. P — quiero que expliques e: el argumentol la historia que se explica
15. que se narra que se relata e:n en la novelal de senderl
16. E2 — pues es una chica extranjera que ha venido: a españa a hacer una tesis ¿no?
17. de unos estudiosl y entoncesl pues conoce a: a un gitano y se enamora de él
18. bueno y: siguen ¿no? y: uy ya empiezo con el no [risas]
19. bueno y se hac- y tienen amigas aquíl y ella encuentra cosas muy extrañasl
20. porque al compararlas con las suyas pues hay cosas que: de la lengua
21. no las entiende co:nl a la hora de utilizarla las confunde y:l
22. pues nada que hace el trabajo y luego al final pues se val
23. y se casa con su antiguo novio y: y ya está
24. [risas]
25. P — a verl tú quiero que me expliques a ver si sabes decirmel o decirnos a todosl
26. cuál es el TEMA de la tesis de nancyl nos han explicao hasta ahora el argumentol
27. d- de qué va la historial etcéherl y ahora yo te pregunto el temal en el fondo ¿eh?!
28. QUÉ es lo que está tratandol
29. E3 — pues está tratando de averiguar las costumbres de un país ¿no?!
30. y lo que:l y de un país de una zona en concretal está estudiando a los gitanos ¿no?
31. P — =nol no tel no me refiero al tema de la tesis ¿eh? sino [risas]
32. al tema de la novelal ¿eh? qué hay detrás de esa historial cuál =es el=
33. E3 — =pues= puede ser los problemas que tiene ella a la hora de:l
34. entender las palabras con doble significado ¿no? yol no sél
35. me ha hecho mucha gracia cuando por ejemplo le dicen piropos y ella sólo cogel
36. una parte ¿no? o sea no:l no va detrás de lo quel o sea no:l
37. no entiendel lo que le quieren decirl ella sólo coge una parte
38. P — =pon un ejemplo =de:l de=eso= de los piroposl
39. E3 — =pues= por ejemplo cuando =al principio=
40. P — =levanta= la vozl si no no te oyenl
41. E3 —al principio de la novela cuando dice: pasa por una calle y le dice estás buena ¿no?
42. y ella dice' pues que buenos los españoles que se preocupan por la salud ¿no? y
43. [risas]
44. P — ¿y le dicen así? estás buenal =esol así= le deben decir ¿no?
45. E3 — =bueno= o o tía buena o algo =deso=
46. P — =a::=
47. [risas]

48. E3 — y no hay más ¿no? (...)
49. [P apaga la grabadora, de nuevo para hacer callar, y hace otra pregunta a E4]
50. E4 — que compara un poco los dos pueblos o sea e: ¡
51. estados unidos y digamos españa un pocol las tradiciones:¡ las costumbres:s!
52. todo eso' además de la lengua y las diferencias que: que encuentra la'
53. la propia nancy!
54. P — ¿alguien quiere añadir algo más?
55. [silencio]
56. E5 — yo creo que quiere hacer notar la diferencia entre lo que es la lengua:
57. oral españolal y la: e: y la escrita en realidad! lo que son:!
58. las palabras escritas y el significado que pueden tener en la orall que cambian!
59. P — [a E6] ¿tú qué dirías?
60. E6 — yo yo creo que pretende ridi- ridicu- ridiculizar al al al americanismo!
61. P — ¿qué quieres decir? explícate un =poco mejor=
62. E6 — =pues muy sencilllo que: si para nosotros américa es un continente nuevool
63. moderno adelantado y todo estool pues aquí nos está presentando a una mujer que'
64. es lantítesis de todo estool o sea' tonta —
65. [risas]
66. P — sigue sigue!
67. E6 — incluso =hasta= sin ideas fijas porque a mí lo que más me ha chocado de =todo=
68. P — =sst= ll =¿qué= quieres decir sin ideas fijas?
69. E6 — o sea lo que más me ha chocado de todo a mí de toda la novela ha sido el hecho 60
- de que:¡de quel o sea! nos presenta claramente que: esta mujer en un principio no se
70. enamora de del de currol sino que simplemente está con él para hacer su tesis!
71. o: o para lo que neces- para para lo que le necesite! pero necesitar!
72. luego con el tiempo! nos presenta que sí que se enamora!
73. que verdaderamente está con él porque lo quiere! pero! se contradice esol
74. o sea yo creo tonto que si quieres a una personal no te vas a por otra!
75. cuando como cuando se va para buscar al americano! después de un a:ño'
76. y después de:
77. [risas]
78. P — muy bien! [a E7] ¿a ti te ha gustao la novela? sinceridad ante todo!
79. E7 — hombre sí me ha gustadol he encontrado anécdotas divertidas! me he reídol
80. y quio decir me ha gustado y: no sé me ha presentado un!
81. un problema que podrían tener turist- buenol gente extranjera aquí en españa'
82. y más en la parte sur!
83. P — ¿qué problemas?
84. E7 — problemas respecto al vocabulario! por ejemplo en! no sé yo he entendido que
85. en américa no tienen palabras con doble sentido! sino que las!
86. bueno eso es lo que me ha dado a entender porque ella cogía una palabra!
87. y la entendía! bueno en el buen sentido de la palabra y no con el doble sentido
88. que le damos aquí los españoles! no lo sé es que =(...)=
89. P — =¿estáis= de acuerdo en esta conclusión a la que ha llegado:!
90. E7 — dolores
91. P — =dolores?
92. [silencio]
93. P — ¿quién ha dicho que no?! a ver
94. E8 — que yo no estoy de acuerdo que en américa no tengan palabras de doble sentido!
95. seguro que sí que tienen! lo y lo que pienso es que nancy ha: ha estudiado la
96. lengua española en su país! pero de una forma m- muerta!
97. bueno es decir con libros y aquí viene a hacer el estudio de una lengua viva!
98. entonces conoce palabras nuevas o palabras que: que en su lengua muerta pues

99. tenían un significado y aquí pues resulta que tienen más de uno según la entonación
100. el momento etcétera
101. P — gracias [silencio] a ti no pobre que ya te tocará el próximo día
102. [risas] e:
103. E9 — [a sus compañeras] menos mal
104. P — [a E9] ¿podrías hablar un poquito más sobre el personaje principal de la novela?
105. ya ha hablado un poco eduardo-
106. E10 — pues es una chica que: como han dicho viene a hacer una tesis sobre:
107. sobre la lengua ¿no? entonces e: mm en un principio sí utiliza a currol
108. como un medio para entender mm las palabras lo que significan las palabras
109. que a lo mejor le dicen mm no sé
110. [silencio]
111. P — ¿alguien quiere añadir algo más sobre el personaje?
112. [risas]
113. E11 — sí || a mí no me ha dado la impresión de que es una chica que no tiene sus
114. sentimientos claros ni lo que quiere ni: porque el hecho de que lo que han
115. explicado de que primero sí después no se enamora después se casa con el otro
116. ha: hecho un poco se hace un poco de lo ella misma
117. P — ¿alguien puede decir algo más?
118. E1 — yo lo que creo es que ella es muy liberal ¿no? es diferente y:
119. se deja llevar bastante por lo que pasa' por lo que sucede a su alrededor
120. no tiene manías ni' no sé
121. P — [a otra estudiante] ssst || calla calla
122. [risas]
123. E12 — es que ella en su país puede ser libre y aquí pues los gitanos pues tienen unas
124. tradiciones de que es que si está con él pues ni sale por la noche ni:
125. puede estar con nadie más ni nada deso entonces claro pero
126. pero ella es una exigente porque bueno lo que lo que hace es utilizarlo
127. luego se enamora pero también quiere que ÉL se pelee con el otro
128. con el abejorro ese [risas] también quiere que se que se pelee con él para que
129. le demuestre que sí que se quiere tal y cual y luego se va con él
130. pues ya: se está pasando ¿no?
131. E13 — por este mismo motivo que ha dicho ella creo que es una chica bastante abierta
132. bastante simpática y además que se se hace con todo el mundo no sé
133. entiende bastante bien la las costumbres de los gitanos y intenta' estar al lado de ellos
134. y intenta comprenderles todo lo que dicen la lengua cómo la usan y todo esto
135. E14 — == bueno lo que pasa es que es un cambio de estar de estar de estar tan libre
136. a que él le diga que no que si sale con él pues ya por la noche que no puede salir
137. y ella pues haría lo que quisiese porque allí decía en la novela
138. que allí los hombres no dirían eso
139. E13 — por eso digo que es una chica bastante abierta
140. E14 — ya está
141. [risas]
142. P — a ver un momento que hay otra perdón
143. E1 — es que yo creo que se trata de costumbres y de mentalidades diferentes ¿no?
144. o sea cada uno tiene su lenguaje su manera de pensar
145. su manera de actuar y entonces al ser diferentes pues chocan es normal

El recuento del número de turnos que ocupa cada participante y del número de palabras que utiliza nos lleva al siguiente resultado:

Capital verbal

<i>Participantes P</i>	<i>Turnos 25 (46,3 %)</i>	<i>Palabras 275 (16,75 %)</i>
E1	4	198
E2	1	113
E3	6	151
E4	1	84
E5	1	43
E6	4	196
E7	3	118
E8	1	96
E9	1	2
E10	1	53
E11	1	63
E12	1	116
E13	2	71
E14	2	63
Subtotal Es	29 (53,7 %)	1.367 (83,25 %)
TOTAL	54 (100 %)	1.642 (100 %)

Como puede observarse, la profesora es —con mucho— quien más veces toma la palabra; ahora bien, el espacio que ocupa en número de palabras supone un contrapeso a ese primer resultado, es decir, interviene muchas veces, pero hablando poco cada vez. Por su parte, cada estudiante interviene pocas veces, pero con intervenciones relativamente largas.

En cuanto a los *papeles comunicativos*, el contraste entre *lo que hacen* la profesora y los estudiantes cuando hablan es altamente significativo: la profesora, *pregunta*, *sanciona* positiva o negativamente, *corrige*, *ordena*; es decir, *gestiona* los turnos, los temas, los contenidos y evalúa. Los estudiantes, básicamente, se limitan a *responder* a las demandas de la profesora y explican, describen, dan cuenta de sus lecturas, excepto en la secuencia final (118-141) en que se establece un diálogo entre varias estudiantes que discuten sus respectivos puntos de vista.

El estilo de la profesora es casi siempre directo y lacónico, ya que lo que pretende es que sean los estudiantes quienes hablen; los estudiantes intentan elaborar sus respuestas, con mayor o menor éxito, ya que saben que eso es lo que se espera de ellos.

Sirva esta muestra para terminar este capítulo. Proponemos a quienes lo están leyendo que prosigan el análisis de las otras dimensiones.

UN ARTE EN DESUSO

Asegurar que el hombre es un «animal racional» o «un ser pensante» parecen definiciones algo pretenciosas, a la vista de cómo va el mundo. Quizá sea más ajustado a la verdad decir que somos «animales dotados de lenguaje», animales que hablan», incluso si se quiere, «animales parlanchines». Pero desde luego lo que cada vez va siendo más difícil asegurar de nuestros congéneres es que sean animales que *conversan*. Hablamos, pero no conversamos. Disputamos, pero rara vez discutimos. La conversación no consiste en formular peticiones o súplicas, ni en ladrarse órdenes o amenazas, ni siquiera en susurrar halagos o promesas de amor. El arte de la conversación es el estadio más sofisticado, más *civilizado*, de la comunicación por medio de la palabra. Un arte hecho de inteligencia, de humor, de buenos argumentos, de anécdotas e historias apropiadas, de atención a lo que dice el vecino, de respeto crítico, de cortesía... Es tan sofisticado y civilizado este arte que hoy probablemente sólo sigue estando al alcance de algunas tribus de Kalahari que desconocen tanto la prisa funcional como la jerga cibernética.

Si los historiadores y testigos de la época no nos engañan, la gran época del arte de la conversación en Europa fue el siglo XVIII. Por lo visto, entonces la gente —me refiero a la gente privilegiada, a quienes tenían la suerte de no ser tan nobles como para que les disculparan socialmente la estupidez ni tan pobres como para verse condenados a la ignorancia afanosa— solía reunirse en los salones presididos por unas cuantas mujeres inteligentes para producir charlas que eran como pequeñas obras maestras efímeras. Nadie grabó esas conversaciones, no guardamos vídeos que nos permitan rememorar lo que se dijo tal miércoles en casa de Madame du Defand o aquel jueves en la de Madame Geoffrin. Sólo queda una especie de suave aroma casi desvanecido que perfuma la correspondencia de ciertas damas con Voltaire o algunas páginas de Diderot, de Gibbon, incluso de Rousseau. La fragancia de unas palabras que no eran meras herramientas sino arte para disfrutar mejor la vida...

Me viene esta nostalgia de lo que no he conocido leyendo el delicioso ensayo sobre la conversación que escribió el abate André Morellet como comentario a otro anterior y no menos perspicaz de Jonathan Swift (Rivages-Payot, París). El abate Morellet fue un amigo de los enciclopedistas (se le llamó «el teólogo de la Enciclopedia»), pero compuso su elogio de la buena conversación ya entrado el siglo XIX, cuando la época de los salones había terminado. Propone una serie de advertencias sobre los defectos que impiden charlar civilizadamente: la falta de atención a lo que dice el otro, el afán de ser gracioso a cualquier precio, la pedantería, el saltar sin cesar un tema a otro, la manía de llevar la contraria por sistema, etc. Creo que los participantes habituales en las tertulias radiofónicas —sustitutas mediáticas actuales de aquellos salones— no perderían nada siguiendo algunos de sus consejos.

Asegura Morellet que «el movimiento de la conversación da al espíritu mayor actividad, más firmeza a la memoria y al juicio mayor penetración». Y concluye que «la conversación es la gran escuela del espíritu, no sólo en el sentido de que lo enriquece con conocimientos que difícilmente podría haber obtenido de otras fuentes, sino también haciéndolo más vigoroso, más justo, más penetrante, más profundo». Yo añadiría que nos hace también más civilizados y más humanos. Conversar fue un arte en el que cualquiera podía sentirse artista y a la vez disfrutar del talento ajeno. Un arte muy barato, además; pero hoy sólo creemos en lo que compramos caro y en lo que nos permite seguir comprando... (Fernando Savater, *El País Semanal*, agosto de 1998.)

CAPÍTULO 3

EL DISCURSO ESCRITO

Con la escritura, instrumento eficaz y ambivalente, se han declarado guerras y se han firmado tratados de paz; se han difundido seudoteorías oportunistas y se han fijado los grandes descubrimientos del pensamiento honesto; gracias a la escritura se ha ido acumulando y conservando una parte esencial de la memoria humana: las ciencias y las técnicas con las que cada nueva generación puede abrirse camino sin tener que empezar desde cero; las historias que nos ligan a nuestras raíces y, muy especialmente, esas obras excelentes, quizá generosamente gratuitas, que son los escritos literarios, las elaboraciones estéticas del lenguaje, la creación de mundos posibles (J. Tusón, 1996: 9).

Hoy, en la sociedad occidental, la escritura constituye para la mayoría de la población una segunda naturaleza verbal. El entorno lingüístico habitual está constituido por mensajes orales y escritos que funcionan interrelacionados o de forma autónoma en las múltiples actividades de la vida. Sin embargo, esta situación es relativamente nueva en la larga historia de los seres humanos. Necesitamos situarnos en una perspectiva histórica para comprender el valor de la aparición de la escritura como sistema semiótico. La existencia del lenguaje, que surge como una manifestación oral relacionada con la interacción entre individuos, se asocia a la aparición de la especie del *Homo sapiens sapiens*, hace unos 90.000 años. Los paleontólogos, a partir de la estructura facial y laríngea y de otros rasgos observados en los restos humanos encontrados, aventuran hipótesis y discuten sobre la posibilidad de la existencia de un lenguaje, más o menos rudimentario, que se puede retrotraer a hace un millón de años. Pero obviamente no hay datos que permitan determinar y describir los sucesivos estadios de su evolución.

En cambio, la escritura es un hecho históricamente localizable porque ha dejado huellas materiales a través de representaciones icónicas de la realidad (pictogramas o ideogramas) y a través de representaciones de distintas unidades lingüísticas (logogramas, silabogramas y fonogramas). Diversos estudiosos relatan la apasionante historia de los sistemas de representación icónica y gráfica del habla (Gelb, 1952; Gaur, 1987; Crystal, 1987; Tusón, 1997). Grandes culturas alejadas entre sí, como la maya en el continen-

te americano o como la china en el continente asiático, adoptaron símbolos diversos para representar conceptos, objetos, palabras e incluso sonidos, de forma combinada: un sinfín de signos de diversa índole para representar la realidad material o conceptual. Si bien hay acuerdo en considerar que la escritura aparece alrededor del año 3500 a.C., la invención de una de sus variantes, la escritura alfabética, constituye el logro más extraordinario en la búsqueda de una representación económica y funcional de unidades lingüísticas. Efectivamente, la utilización de un número reducido de signos, treinta y dos como máximo, combinados entre sí, permite la representación del acervo de palabras que constituye el lexicón propio de un sistema lingüístico.

Sin embargo, la escritura alfabética no es universal. Tiene un origen, una historia y una extensión cultural por unas áreas determinadas del planeta. El alfabeto se empezó a utilizar en la costa oriental mediterránea, entre Egipto y Mesopotamia, alrededor del 2000 a.C. Se extiende a partir de los fenicios en el siglo X a.C., y es adoptado de forma paulatina por los hablantes de las lenguas semíticas (hebreo, arameo, árabe) —que sólo representan los sonidos consonánticos— y por los hablantes de la lengua griega —que incorporan las vocales— aproximadamente a partir del siglo VIII a.C.

La escritura es una técnica específica para fijar la actividad verbal mediante el uso de signos gráficos que representan, ya sea icónica o convencionalmente, la producción lingüística y que se realizan sobre la superficie de un material de características aptas para conseguir la finalidad básica de esta actividad, que es dotar al mensaje de un cierto grado de durabilidad (Tusón, 1997: 16).

A partir de los interesantes estudios sobre las consecuencias de la escritura en la vida social (Goody, 1977; Ong, 1982; Havelock, 1986; Lledó, 1992) sabemos de la lentitud de su implantación y la distribución diversa de su uso. Sin embargo, hay fases clave en que los sistemas nuevos se incorporan y se extienden a porciones amplias de la población, afectando profundamente sus prácticas culturales. Desde la perspectiva de la antropología cultural, Goody, uno de los autores que ha estudiado con más profundidad el significado que tiene para una sociedad el acceso a la lengua escrita, resalta las funciones cognitivas de la *cultura alfabética*, afirmando que las prácticas que se derivan de ella son capaces de cambiar el *estilo cognitivo* y *los modelos de organización social* de una comunidad.

La escritura es de importancia fundamental no simplemente porque preserva el habla a través del tiempo y del espacio sino porque transforma el habla, abstrayendo sus componentes y permite volver a leer, de tal modo que la comunicación a través de la vista crea unas posibilidades cognitivas para el ser humano muy distintas a las creadas por la comunicación emitida por las palabras que salen de la boca (Goody, 1977: 128).

Ong (1982), por su parte, indica que la escritura, como ningún otro medio, da vigor a la conciencia: «para vivir y comprender totalmente, no

necesitamos sólo la proximidad sino también la distancia». Esta distancia que permite el uso escrito acentúa el poder humano de abstracción, de reflexión, de aislarse del contexto más inmediato, con lo que resulta en un estilo cognitivo que prioriza la actividad intelectual.

Stubbs (1980) y Kress (1982) coinciden en subrayar la conservación de la memoria de los acontecimientos como función primordial de la lengua escrita. Este hecho tiene como consecuencia que en la vida social, junto a los acuerdos orales, deban mantenerse por escrito todos aquellos que adquieran un valor público y oficial: nacer, morir, instruirse, trabajar o casarse constituyen actos con repercusión social (algunos de ellos ritualizados en actos de habla: el bautizo, el matrimonio) que necesitan una contrapartida escrita para que tengan valor legal. El texto escrito puede ser consultado, analizado, y, al permanecer invariable, es el testimonio de la historia del individuo y de la comunidad. Permite, además, que la producción lingüística se extienda a destinatarios diversos y lejanos, sin que se tenga que circunscribir a lo inmediato y local. De ahí que la escritura tenga esa capacidad de difundir información con carácter estable, ya que siempre se puede volver sobre lo escrito para confirmarlo, revisarlo, rebatirlo o servir de testimonio.

El uso de la lengua escrita ha tenido una distribución muy desigual. Tanto la UNESCO como el Banco Mundial ofrecen información sobre la tasa de analfabetismo en el mundo (se pueden consultar tablas completas en la obra de De Mauro [1980] y parciales en la de Tusón [1997]). Según Stubbs (1980), se estima que en el mundo hay un 40 % de la población adulta que no conoce la escritura, a lo que hay que añadir un 25 % que está por debajo de los niveles de la alfabetización funcional. Si se tiene en cuenta, además, que, incluso en sociedades en las que la lengua escrita está institucionalmente establecida, su uso frecuente está restringido a determinados sectores sociales, se puede considerar justificada la posición que definen de la prioridad del modo oral sobre el modo escrito.

Ahora bien, si examinamos la cuestión desde el punto de vista social y aplicamos el análisis a las sociedades en que funcionan los dos modos de realización lingüística nos encontramos con que al modo escrito se le otorga más valor y prestigio por ser éste el vehículo de la expresión política, jurídica y administrativa (instancias reguladoras de la vida social), de la expresión cultural (literatura, ciencia, técnica) y de la comunicación periodística.

De hecho, en una sociedad alfabetizada, la lengua escrita adquiere vida propia, desarrolla orientaciones parcialmente independientes, se usa para diferentes propósitos y mucha gente cree que es superior a la lengua oral en distintos aspectos. Los lingüistas señalan que la lengua escrita no es superior sino diferente, y en todo caso, en cierto sentido, un sistema secundario. Pero sociolingüistas y educadores tienen que reconocer que en el ámbito de la educación frecuentemente lo que importa son las creencias, las percepciones, las actitudes y los prejuicios de la gente, a pesar de que, objetivamente, puedan ser falsos (Stubbs, 1980: 30).

El conjunto de funciones de conservación, oficialidad, difusión pública y medio de expresión de ciencia y cultura han otorgado al texto escrito un

prestigio social inalcanzable para la mayoría de las actividades orales ordinarias. Sus funciones **cognitivas**, asimismo, han potenciado el desarrollo intelectual, la reflexión y la elaboración mental, desarrollando las funciones metalingüística, referencial y poética del lenguaje (Jakobson, 1960). Tal como afirma Lledó, el mundo de la escritura llega a constituirse como un espacio cultural autónomo:

Referidas a su propia estructura las letras crearán un universo en el que se constituya una forma especial de ser. Independiente ya de cualquier compromiso significativo con la naturaleza, con el mundo real, el lenguaje escrito organiza un cerrado cosmos de autorreferencias, de tensiones y significaciones que alcanzan un absoluto grado de autonomía frente a lo real, incluyendo en ello al hombre mismo que lo crea.

Nada refleja con más intensidad el nuevo mundo de la cultura que ese mundo del lenguaje escrito sobre el que se ha levantado el largo camino de la tradición. Ese mundo escrito no sólo sirve, sin embargo, para sostener, resonando a lo largo de los siglos, la voz de los hombres, sino que, al mismo tiempo, esa resonancia permite adivinar otros sonidos, intuir otra forma de sentir y percibir cada presente —pasado ya para nosotros— de la historia. Las letras obran el prodigio de rescatar el tiempo de su irremediable fluir, de su inmersión en el pasado y mantenerlo vivo, convertido incluso en futuro; porque bajo la forma de escritura todo tiempo es ya futuro a la espera de un posible lector (Lledó, 1992: 44).

Street (1984), en una obra crítica en la que revisa los diferentes modos de entender la presencia de la escritura en la vida social, afirma que hay que prevenirse ante los estudios sobre la *alfabetización*, porque muchos autores la consideran como un medio o una tecnología neutral, lo que, desde su punto de vista, es a todas luces erróneo, por ser precisamente el contexto sociocultural el que **crea funciones** para la escritura. Señala que hay dos maneras de acercarse a la comprensión de lo que significa el uso de la lectura y la escritura en una comunidad: una de ellas es la *autónoma*, que considera esta práctica como un medio que, *en sí mismo*, proporciona todas las posibilidades que hemos mencionado. Otra manera es la *ideológica*, que es la que tiene en cuenta que es el contexto sociocultural en el que se dan estas prácticas el que proporciona funciones específicas a la cultura escrita. Con esto este autor pretende incitar a la reflexión sobre el hecho de que la existencia de la letra escrita en una sociedad, además de ampliar las funciones de la lengua, genera determinados conceptos y valores que son asumidos de forma implícita por los miembros de esta sociedad.

En otro estudio sobre el contexto social de la escritura, Levine (1986) se refiere al hecho significativo de que los sociólogos de la década de los sesenta utilizaran la existencia de la escritura como criterio para establecer estadios o niveles de evolución de las sociedades. Por ejemplo, Parsons, quien distingue entre sociedades *primitivas* (primer estadio, con utilización del modo oral exclusivamente), *intermedias* (progresiva introducción de la escritura en élites religiosas o mágicas y, luego, a otros sectores) y *modernas* (institucionalización de la escritura para toda la población adulta). Y, por otra parte, también se refiere a la función que han desempeñado orga-

nizaciones de carácter internacional como la UNESCO, que, desde finales de la década de los cuarenta, propuso la alfabetización como una de las condiciones para mantener valores humanos y civilizados. Con Gray (1956) aparece la noción de *analfabetismo funcional*; la letra escrita se considera como un valor intrínseco, aunque su funcionalidad quedará fuertemente discutida, según sea orientada al trabajo, al progreso económico (valor instrumental) o al desarrollo cultural (valor humanístico). La función de la lengua escrita puede tener objetivos muy distintos, que se distribuyen en un *continuum* que va de lo más simple (la capacidad de escribir el propio nombre) a lo más complejo. El grado más alto sería aquel que permite adquirir información variada, prepararse y entrenarse para el trabajo, participar en la vida civil y acceder a la cultura escrita.

La existencia de diversos niveles y grados lleva a Levine a preguntarse por el papel de la alfabetización, ya que, en una sociedad burocratizada, ésta puede estar en función simplemente de la subordinación y el control de una mayoría de la población. De Mauro (1980) también insiste en las desigualdades en el acceso al uso habitual de la lengua escrita —incluso en sociedades occidentales donde la estadística contabiliza una presencia menor de analfabetos—, muy escasa para considerables sectores de la población. Desde una perspectiva cultural, Cook-Gumperz (1986) comenta que el valor de la *alfabetización* se ha ido redefiniendo a lo largo del tiempo: si en el siglo XVIII tenía un valor moral, posteriormente se le ha ido asignando un valor cognitivo. La escritura no es pues algo neutral sino que está teñida de ideología. Desde la Revolución francesa, en las sociedades industrializadas de Occidente, la lengua escrita se identifica progresivamente con la institución escolar y, aunque la escuela, en los Estados democráticos desarrollados, está teóricamente abierta a toda la población, de hecho se convierte en el lugar social donde, fundamentalmente a partir del dominio de la letra escrita, se distribuye a los ciudadanos de forma estratificada.

3.1. La situación de enunciación

La situación de enunciación escrita **prototípica** se caracteriza básicamente por los siguientes rasgos:

- a) La actuación independiente y autónoma de las personas que se comunican a través de un texto. Emisores y receptores se llaman más precisamente **escritores** y **lectores**.
- b) La comunicación tiene lugar **in absentia**: sus protagonistas no comparten ni el tiempo ni el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura.
- c) Al tratarse de una **interacción diferida**, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado.

La transmisión de información durable se realiza a través de la escritura: los textos, como objetos externos a su autor y a su lector, se exponen, se archivan o circulan, desde los más simples a los más elaborados:

Textos breves	Textos extensos
anuncios	novelas
avisos	poemarios
cartas	tratados
notas	ensayos
carteles	diccionarios
prospectos	manuales
listados	diarios

La modalidad escrita admite informalidad pero se caracteriza mayoritariamente por su tendencia a la formalidad. En la escritura, el carácter monologal adquiere una organización precisa y estructurada; por esta razón los discursos monologales orales, como las conferencias, los discursos o las clases magistrales suelen tener como soporte textos escritos. El diálogo se puede representar por escrito —en los guiones cinematográficos, en las novelas, en las entrevistas periodísticas—, pero son entonces diálogos contruidos y pulidos.

Actualmente la escritura utiliza como vehículo **canales** múltiples y variados. Son importantes porque constituyen un medio que aporta significación social a los mensajes (véase el apartado 3.5). Para calibrar el valor de dichos canales tendremos en cuenta que pueden ser de dos tipos:

- a) *Manual*: se escribe a mano con lápiz, bolígrafo, pluma, tiza, etc. Textos como exámenes, apuntes, anotaciones, cartas, diarios, agendas, grafitis, avisos, listas de la compra, pancartas... Este tipo de canal más bien se especializa en el ámbito de lo inmediato y personal, tanto si se da en la esfera de lo privado, como si se da en la esfera de lo público. Crea un efecto de personalización y singularización del escrito.
- b) *Mecánico*: la imprenta, a escala industrial, produce libros y publicaciones periódicas con posibilidad de alcanzar públicos amplios. Máquinas de escribir, ordenadores, impresoras, FAX, CDROM, fotocopiadoras, etc., producen y reproducen textos escritos en virtud de medios telemáticos y electrónicos.

Nuestro siglo ha sido testimonio del desarrollo de las artes gráficas y de la tipografía, pero en los últimos años lo más significativo es la multiplicidad de canales que la escritura comparte. La aparición de la comunicación «multimedia» indica la amplia gama de posibilidades de combinación de la palabra escrita con otros medios. El acceso al conocimiento a través de sistemas *hipermedia* está constituido por varios canales que se pueden alternar y pasar de unos a otros: el oral, el escrito, el de animación, el audiovisual y el gráfico. Esta multiplicidad de medios conlleva nuevas formas de representación del conocimiento que al parecer pueden promover una configuración cognitiva más circular que la lineal propiciada por el soporte en papel.

3.2. Las prácticas discursivas escritas

Así como en la oralidad la práctica generalizada y primordial es la conversación, en lo que respecta a la escritura nos encontramos con una gran diversidad textual que se ha ido generando en los diferentes ámbitos de la vida social en aquellas sociedades en las que la escritura ha venido a formar parte sustancial de los hábitos y formas de vida. En otras ocasiones se ha propuesto tomar la prosa expositiva como polo de referencia para el contraste con la conversación, probablemente como epítome de lo que es característico y propio de la escritura (Perera, 1984; Cassany, 1987; Calsamiglia 1991; Tusón, 1995). Aquí preferimos remitirnos a las diversas tipologías textuales, elaboradas desde distintos criterios, principalmente por la lingüística textual. En las obras de Bernárdez (1982), Adam (1985), Ciapuscio (1994) y Bassols y Torrent (1996) podemos encontrar una síntesis y presentación de las distintas propuestas de clasificación de textos y los rasgos que los definen. A lo largo de este libro tendremos ocasión de centrarnos en ello (véanse especialmente el apartado 3.6 y los capítulos 9 y 10).

Los géneros discursivos escritos se han constituido históricamente como prácticas sociales ligadas a cada cultura y a cada sociedad. Su multiplicidad hace muy difícil la clasificación. Por ello nos limitamos a enumerar los principales ámbitos en donde las prácticas escritas están arraigadas para presentar una panorámica de sus posibles manifestaciones:

<i>Ámbito</i>	<i>Prácticas discursivas</i>
administrativo	instancias, alegaciones, certificados, escrituras
jurídico	leyes, sentencias, contratos, sumarios
religioso	tratados, catecismos, libros sagrados
político	panfletos, manifiestos, bandos, actas, discursos
periodístico	editoriales, crónicas, reportajes, noticias
literario	novelas, ensayos, teatro, guiones cinematográficos
científico	artículos, informes, obras de referencia, monografías
tecnológico	instrucciones de uso, informes técnicos
médico	historias clínicas, recetas, informes, prospectos
académico	exámenes, trabajos, memorias, informes, tesis
instituciones y organizaciones	actas, informes, correspondencia, comunicados, catálogos
publicitario	eslóganes, anuncios, folletos
vida cotidiana	correspondencia personal, notas y apuntes, avisos, letreros, anuncios, indicadores, tarjetas

De hecho, en cada ámbito profesional se generan actividades escritas con valor funcional, etiquetadas socialmente: los médicos extienden *recetas*, los comerciantes extienden *facturas*, los profesores elaboran *programas* de asignaturas, los estudiantes redactan *trabajos* y *exámenes*, etc. Son innume-

rables los escritos habituales más o menos extensos, más o menos formulísticos, más o menos elaborados, más o menos creativos. Los únicos que por su valor cultural y estético han sido estudiados sistemáticamente y poseen un cuerpo de teoría y crítica son los de tipo literario, que se han incluido tradicionalmente dentro de los estudios de filología. Pero el resto sólo se ha convertido en centro de interés prioritario de la reflexión lingüística con el Análisis del Discurso, que acoge como objeto de estudio toda clase de producciones escritas en su contexto.

Vale la pena destacar que el texto escrito ha constituido en nuestra cultura el modo de representación del conocimiento. La reflexión y la abstracción se ha potenciado a través de la escritura, al tiempo que ésta ha permitido el desarrollo del ámbito en que se refleja el punto más alto de la abstracción y la especialización: los lenguajes formales y la terminología especializada. Esta capacidad de la escritura para transmitir y producir conocimiento le ha conferido un valor epistémico y la ha asociado culturalmente al avance del saber. En la actualidad el ámbito de los escritos científicos está siendo abordado tanto por los estudiosos de los lenguajes de especialidad (Sager *et al.*, 1980; Kocourek, 1982; Cabré, 1992; Lérat, 1995, Hoffmann, 1998) como por los analistas del texto (Halliday y Martin, 1993; Martin y Veel, 1998) y ha generado la aparición de manuales de escritura técnica o profesional (Kirkman, 1992; Rubens, 1994, Alberola *et al.*, 1996).

3.3. La adquisición de la competencia escrita

La adquisición de la lengua escrita no sigue el mismo proceso que la lengua oral. En condiciones normales de socialización, ésta es la primera que se adquiere y sólo en la segunda infancia (a los 5 o 6 años de edad) se enfoca, en nuestro ámbito cultural, el aprendizaje sistemático de la lengua escrita. Se efectúa en unas condiciones distintas a las de la lengua oral; un rasgo esencial es que la persona tiene ya una competencia lingüística fundada en su actividad oral. Una de las primeras necesidades es la adquisición del código gráfico de representación lingüística. Aunque en el momento del aprendizaje este código es un simbolismo de *segundo orden* con respecto al de *primer orden* (el sistema simbólico sonoro), una vez adquirido, se convierte gradualmente en un simbolismo directo (Vigotsky, 1978: 106). Con esto se advierte que, aunque en una primera fase es inevitable la traducción de un código a otro, muy pronto la expresión escrita irá perdiendo, en gran parte, la mediatización de la lengua oral. El sistema lingüístico subyacente que posee el hablante tiene, a partir del dominio del código oral y del código escrito, dos pautas sobre las que puede desarrollar una gran diversidad de funciones. Éstas vienen condicionadas por las prácticas discursivas del entorno cultural y social.

La característica más importante de la adquisición de la competencia escrita es que está sometida a un aprendizaje institucionalizado, que tiene lugar en centros de instrucción y de educación. A pesar de que la lengua escrita está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento y una preparación específica. La alfabetización es la con-

dición básica, el billete de entrada para el acceso a la cultura escrita, que, en el mundo occidental, forma el depósito de los conocimientos. La capacidad de leer —en el sentido de comprender, contextualizar, interpretar— textos elaborados, y la capacidad de escribir para dar cuenta de la adquisición de estos conocimientos se ha convertido en el eje fundamental de la instrucción. A lo largo de todos los ciclos de la enseñanza se hace necesario para quien estudia progresar en la conciencia lingüística y la descontextualización que se requiere para leer y comprender explicaciones cada vez más abstractas, especializadas y complejas. Todo el currículo educativo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad, principalmente escritos.

Si bien la oralidad está muy presente en la actividad de la enseñanza, tradicionalmente es el profesorado el que tiene la palabra y despliega su discurso para ejercer la mediación entre el saber contenido en los textos escritos y el estudiante, que debe aprender a comprender la información, relacionarla con su información previa sobre el tema y refundirla con otras informaciones posibles. En el momento de sancionar la adquisición de conocimientos también es casi siempre el modo escrito el que se toma como referencia y objeto de evaluación: la escritura, pues, se instaure como modo de producción y de re-construcción del conocimiento.

El uso escrito de la lengua, por estas razones, se ha convertido en una herramienta de poder y de competencia, signo de cultura y de instrucción, aduana de puestos de trabajo. En todo caso, lo que hay que recalcar es que el medio cultural en que se mueve el individuo determina sus posibilidades de desarrollo y, aun dentro de la misma cultura y de la misma sociedad, el caudal lingüístico —entendido por Bourdieu (1982) como «capital simbólico»— no está repartido de forma igual en todos los sectores sociales, con lo que los individuos no tienen un acceso homogéneo a las prácticas culturales que se manifiestan a través de la lengua. Para Bernstein (1971-1975), el «código elaborado» se asocia con sectores sociales familiarizados con la lengua escrita porque ésta implica un estilo mental distanciado de la situación inmediata, más objetivo y abstracto y con una utilización superior de medios verbales para construir su discurso.

A pesar de su importancia social, la reflexión sobre la escritura y el texto no se ha hecho de forma explícita y sistemática hasta muy recientemente. Desde una perspectiva didáctica se han planteado formas de favorecer el aprendizaje y la competencia en la escritura aprovechando los avances en psicología cognitiva, pragmática y lingüística textual (Serafini, 1985, 1992; Cassany, 1987, 1993; Colomer y Camps, 1991; Reyes, 1998). Veamos seguidamente unos ejemplos de recomendaciones para escribir, extraídos de algunas de estas obras:

- Buscar modelos del texto que se ha de escribir.
- Dedicar tiempo a pensar antes de empezar a redactar: tipo de comunicación, contenido (selección), orden.
- Dejar para el final la corrección formal.
- Controlar los cambios de enfoque: de la prosa de producción a la prosa de recepción.

- Tener en cuenta todo el texto al redactar cada fragmento.
- Ser flexibles para modificar el plan inicial y la estructura prevista.
- Buscar formas de expresión alternativas para expresar la misma idea si no nos satisface.

(Cassany, 1987)

Para escribir bien:

- Lectura: medio principal de adquisición.
- Tomar conciencia de la audiencia (lo que sabe, lo que espera, lo que exige la situación).
- Planificar el texto: objetivos y fases.
- Releer los fragmentos escritos: enlaces entre lo anterior y lo posterior.
- Revisar el texto: proceso de escritura recursivo, replanteamientos y modificaciones del plan inicial.
- Estrategias de apoyo: consultas sobre saber enciclopédico, diccionarios, gramáticas, otras personas.

(Cassany, Luna y Sanz, 1994)

Veinte sugerencias para escribir mejor:

1. Póngase cómodo y prepárese para estar solo.
2. Hágase dueño de la página.
3. Reescriba.
4. Tache.
5. No copie a nadie.
6. Deje un poco de tinta en el tintero.
7. Evite los lugares comunes desde el primer borrador.
8. Concretice, humanice, metaforice.
9. Cuidado con el masculino genérico. (Está cambiando de sexo.)
10. Escriba un resumen de comparación.
11. Escriba por partes.
12. Revise primero lo primero y después el estilo y después la presentación del escrito.
13. Guíe al lector.
14. Repita palabras, si hace falta.
15. No derroche adjetivos.
16. No se enamore de las palabras, y menos de las difíciles.
17. Varíe los patrones oracionales.
18. Cincele sus párrafos.
19. Modele el tempo del escrito.
20. Sea buen lector de sí mismo

(Reyes, 1998)

Finalmente, señalaremos que la escritura es una actividad compleja que necesita sobre todo ejercitarse. Probablemente, cada situación nueva de producción o de interpretación supone un esfuerzo de adecuación que necesita lectura, reflexión, pruebas, revisiones... La competencia escrita tiene distintos niveles, que son, desde el más simple al más complejo, según Wells (1987): el nivel ejecutivo (dominio del código), el funcional (permite la supervivencia en el entorno de la vida cotidiana), el instrumental (permi-

te el acceso a la información) y el epistémico (permite el ejercicio de la crítica y de la creación).

3.4. Aspectos psicológicos de la actividad escrita

La existencia de la escritura genera unas actividades comunicativas desprendidas de la situación cara a cara. El habla se hace silencio. La lectura y la escritura convierten la expresión verbal en una actividad silenciosa y solitaria. El ritmo comunicativo se hace más lento y a distancia, con lo que las operaciones mentales que se activan son de orden distinto a las de la interacción oral. Y, por otro lado, el texto concentra en sí mismo el haz de referencias contextuales necesarias para ser interpretado adecuadamente.

Psicólogos como Luria (1979) y Vigotsky (1934) han inspirado el estudio psicolingüístico del lenguaje escrito. Señalan el origen interactivo de la escritura pero, a la vez, subrayan su contribución al desarrollo de procesos mentales superiores. Según Vigotsky, el uso escrito requiere abstracción, análisis, toma de conciencia de los elementos que componen el sistema de la lengua; es el *álgebra del lenguaje*, pues permite acceder al plano más abstracto, **reorganizando** el sistema psíquico previo de la lengua oral. Además, la situación de producción —con la ausencia del interlocutor y sin el contexto físico compartido— determina también unas características específicas que tienen su manifestación en las estructuras discursivas y gramaticales, en las que recae predominantemente el peso de la comunicación. La escritura, al provocar la descontextualización respecto a la situación, exige una elaboración mayor del mensaje.

Desde el punto de vista psicológico, el texto escrito supone dos procesos cognitivos relacionados con la expresión lingüística: el proceso de producción —escritura— y el proceso de interpretación —lectura—. Ambos quedan relativamente separados del texto y su estudio queda, desde este punto de vista, también diferenciado.

3.4.1. EL PROCESO DE ESCRITURA

Los estudios clásicos de la retórica constituyen la primera formulación teórica de la composición textual. Para Aristóteles, la *intellectio* es el primer paso para hacerse cargo de la situación comunicativa, la intención y la audiencia. Esto prepara la búsqueda de información y del contenido conceptual, en una nueva fase llamada *inventio*. Seguidamente se tiene que organizar y ordenar este contenido a través de la *dispositio*, hasta que en la fase de la *elocutio* todo el material *de re* (contenido ideacional) se transforma en *de verba* (expresión lingüística). Los principios formulados por Aristóteles resuenan en la actualidad de una forma o de otra en las descripciones del proceso propuestas por los psicólogos. Éstos tienen en cuenta la puesta en marcha de una serie de operaciones. Según el *modelo por etapas*, el proceso

se despliega linealmente, empezando por una etapa de preescritura y generación de ideas, seguida de su ordenación, su elaboración y reelaboración, hasta alcanzar el resultado final. Este modelo lineal ha sido revisado y criticado por las principales corrientes actuales que exploran el proceso de producción textual, porque los recientes estudios indican que las etapas no se suceden mecánicamente, sino que se solapan, se alternan y se interfieren en el transcurso de la actividad.

De entre los modelos cognitivos que tratan de describir los procesos de composición textual mencionaremos el de Flower y Hayes (1980, 1981). Este modelo tiene en cuenta tres procesos principales y un monitor que los regula:

1. El proceso de *planificación* se nutre de la memoria y del contexto pragmático e incluye la definición de objetivos —tanto los que se refieren a los procedimientos como a los contenidos—, la generación de ideas y su organización.
2. El proceso de *textualización* «traduce» los contenidos mentales en elementos de lengua, con lo que genera decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico.
3. El proceso de *revisión* implica operaciones retroactivas de lectura que van evaluando los resultados de la textualización y de la acomodación a los objetivos iniciales.

Cada uno de estos procesos no se convierte en un compartimento estanco sino que activa operaciones de replanificación, de redefinición de objetivos, de reescritura, etc. La persona que escribe actúa a través de un *monitor* o mecanismo de control que regula y dirige los distintos procesos, que se van interrelacionando a medida que la actividad progresa.

Beaugrande (1984) estudia el procesamiento del texto desde una perspectiva cognitivo-computacional y plantea un modelo de *interacción de estadios paralelos*, en el cual estos procesos no se conciben como sucesivos sino como unidades funcionales que van alternando su dominancia en el proceso de producción del texto. He aquí una esquematización del modelo por etapas, del modelo interactivo y de este último desde la perspectiva del procesamiento en el tiempo:

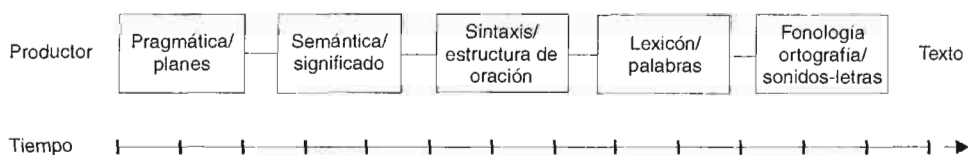


FIG. 1. Modelo típico de etapas secuenciadas. (Beaugrande, 1984: 103.)

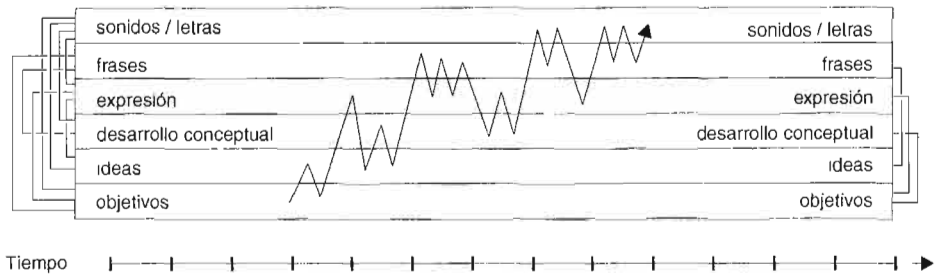
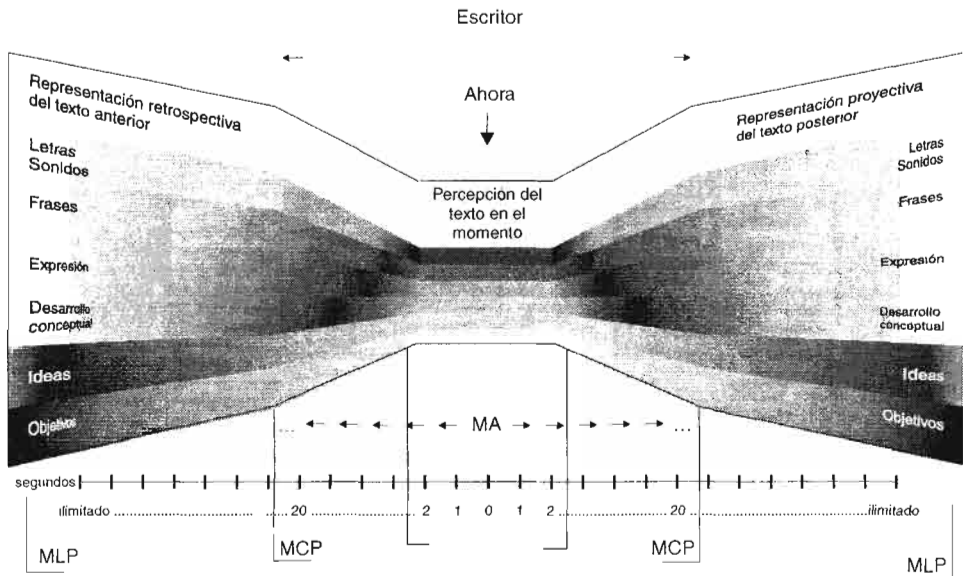


FIG. 2. Modelo de interacción de estadios paralelos. (Beaugrande, 1984: 106.)



MLP: memoria a largo plazo. MA: memoria en acción. (Beaugrande, 1984: 129.)
MCP: memoria a corto plazo

FIG. 3.

Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1987) asocian el proceso de escritura al proceso de producción de conocimiento, implicando los identificadores de tema y los identificadores de género como filtro cognitivo que proporciona un avance en la producción de las ideas. Distinguen entre lo que es «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento», postulando que el acto de escribir por sí mismo está relacionado con la transformación del conocimiento.

En suma, el acto de escribir es muy complejo y provoca una tensión que el escritor vive de forma autónoma, ya que es responsable de su propio texto. Las distintas operaciones mentales y verbales a diferentes niveles suponen una sobrecarga cognitiva considerable que el escritor debe gestionar: debe controlar a la vez el espacio del conocimiento (ideas recordadas, ideas

nuevas, ideas buscadas) y el espacio retórico, en el que recurre a modos de decir las cosas en función del contexto. Los problemas se plantean en tres ejes fundamentales:

a) Pasar de la organización jerárquica de las ideas a su disposición lineal, aunque es importante considerar que la gramática de la lengua, la puntuación y la disposición del texto permiten señalar la jerarquía dentro de la linealidad impuesta por la secuencia textual.

b) Controlar la adecuación de los elementos lingüísticos que modelan el ámbito global del texto (conectores, segmentación, estructura, ordenación) con los que precisan el ámbito local (las palabras y su combinación, las oraciones y sus relaciones, el control ortográfico).

c) Regular la inserción afortunada del texto en los parámetros del contexto personal, cognitivo e intencional que ha de permitir que sea eficaz de cara a sus destinatarios.

3.4.2. EL PROCESO DE LECTURA

La lectura es el encuentro físico entre un texto y un Receptor. Tradicionalmente se ha considerado la lectura como una actividad de decodificación, de naturaleza predominantemente pasiva. Las coordinadas en las que se ha estudiado el proceso de lectura ha tenido en cuenta el texto como un conjunto complejo de signos lingüísticos que hay que reconocer y comprender, y como un proceso mental de comprensión e interpretación. Los estudios clásicos de la lectura han propuesto dos modelos:

— El modelo *ascendente* (*bottom up*) que concibe el proceso de lectura por etapas, partiendo del reconocimiento de las grafías, la identificación de los morfemas y la construcción gramatical, y por fin la interpretación semántica. Es un modelo lineal.

— El modelo *descendente* (*top down*) va en sentido contrario: parte de la percepción del texto en su globalidad para recorrer sucesivamente los niveles, del más complejo al más básico.

Desde los avances en los estudios de la semiótica, la pragmática, la ciencia cognitiva, la inteligencia artificial y la lingüística textual, la reflexión sobre la lectura ha dado un vuelco fundamental en cuanto a los presupuestos de partida. Enumeraremos a continuación sus particularidades y las nuevas hipótesis sobre las que se trabaja en este campo.

a) Se considera al lector como protagonista de la lectura, como sujeto activo en la construcción del sentido del texto. La persona que lee inicia el proceso de construcción de sentido a partir de las instrucciones que recibe

del texto. Establece asimismo de forma diferida una interacción comunicativa con el autor del texto.

b) La persona que lee activa en su mente los conocimientos que posee para seleccionar de entre ellos los más adecuados para la interpretación del mensaje que le llega. La lectura se nutre en parte de la descodificación de signos y pistas del texto y en parte de los conocimientos previos. El proceso inferencial del lector pone en marcha su conocimiento del mundo para movilizar expectativas e hipótesis y para seleccionar de entre las posibles interpretaciones aquella que se incluye mejor en su estructura mental previa. Desde el punto de vista de las operaciones mentales, la atención, y sobre todo la memoria (a corto, a medio y a largo plazo) actúa para dotar de sentido e interpretar los enunciados.

c) El estudio de la inteligencia artificial está sirviendo de modelo para comprender los procesos de transmisión de información (Mayer, 1985). Se entiende que la mente humana funciona cognitivamente como un sistema inteligente que es capaz de procesar información. La teoría pragmática de la relevancia se sitúa en este punto para postular que la inteligencia humana basa su eficiencia en la atención selectiva, que permite localizar con un mínimo esfuerzo y un máximo rendimiento la información relevante en el interior de un determinado cuerpo de conocimiento.

d) El estudio de los textos ha proporcionado pruebas que permiten postular que hay componentes textuales que favorecen la comprensión. Basados en Bartlett (1934), psicólogo de la memoria e introductor de la noción de «esquema», se han estudiado los procesos de comprensión de los textos (Rumelhart, 1977; Kintsch y Van Dijk, 1978; Rumelhart y Ortony, 1982). Los esquemas estructurales (principalmente de la narración, pero también de la argumentación, la conversación, etc.), al tiempo que organizan el texto, favorecen su interpretación eficaz.

Estas particularidades se incluyen en un modelo *interactivo* del proceso lector —correspondiente al de la producción textual— que se convierte en el nuevo paradigma desde el cual elaborar hipótesis sobre los procesos involucrados en la lectura. En estos nuevos parámetros se tiene en cuenta tanto la intención que lleva al lector a la lectura de un texto, como el estado epistémico en el que se sitúa respecto al contenido textual; el procesamiento interactivo se entiende como un vaivén de los niveles superiores a los inferiores, de tal modo que el contexto y el conjunto de inferencias actúan como condicionantes y detonantes de la interpretación más adecuada del texto.

Desde la perspectiva semiótica, la competencia y la actuación lectoras han sido tratadas extensamente. Partiendo del concepto de *contrato de lectura*, entendido como la forma en que el texto programa su recepción a través de las convenciones del género y del lugar institucional en que se sitúa, Eco (1979) propone que la competencia del lector sea considerada, al menos idealmente, como comprendiendo a) el conocimiento de un diccionario de base y de reglas de co-referencia, b) la capacidad de captar las selecciones contextuales y circunstanciales, c) la aptitud para

interpretar la hipercodificación retórica y estilística, *d*) una familiaridad con los escenarios comunes e intertextuales, y, finalmente, *e*) una visión ideológica.

En el área de la enseñanza, los estudios sobre los procesos cognitivos implicados en la lectura están muy presentes (Solé, 1987, Cassany, 1988; Colomer y Camps, 1991; Camps, 1994; Cassany, Luna y Sanz, 1994). De hecho, la enseñanza de la lengua escrita resulta el mayor reclamo para este tipo de investigaciones, ya que es uno de sus campos de aplicación más específicos. En efecto, parte importante de los avances en psicología cognitiva están asociados al lenguaje y a sus procesos en relación con el aprendizaje (véanse especialmente los trabajos producidos en la escuela de Ginebra —Bronckart *et al.*, 1985; Schneuwly, 1988; Reichler-Beguelin, 1990; Dolz, 1990, 1993— y los de Fayol, 1997, en Francia).

3.5. Elementos no verbales de la escritura

Sin la presencia física de los hablantes la escritura queda drásticamente despojada del conjunto de códigos semióticos que acompañan el uso oral de la lengua: las vocalizaciones, los elementos cinésicos y los elementos proxémicos. Se ha insistido numerosas veces en que en la escritura es el elemento verbal el que recoge todo el peso de la comunicación y el que supuestamente proporciona un conjunto de pistas para la interpretación. Y esto es así relativamente porque la verbalización escrita se manifiesta a través de objetos materiales y *formatos* que condicionan la significación que se transmite. Si el soporte de la comunicación oral son principalmente los hablantes por sí mismos, sus expresiones faciales, movimientos y gestos, el soporte de la comunicación escrita se materializa en objetos reales, autónomos, que aparecen en contextos materiales determinados. Al conjunto de códigos semióticos que pueden aparecer concomitantes con el texto escrito se le ha llamado *paratexto* (Genette, 1987; Alvarado, 1994).

Para tener en cuenta estas condiciones paratextuales que orientan la interpretación de un texto distinguiremos cuatro aspectos:

a) El *material del soporte*: papel (tipo de papel: satinado, grueso, reciclado, fino...). El material escrito puede aparecer en otros soportes (pizarra, cartel, valla, piedra...). Los ordenadores permiten la aparición de la escritura en pantalla, constituyendo actualmente uno de los cambios más sustanciales en cuanto a la producción y el archivo de textos. Pero además, la cultura electrónica sustituye la noción de texto por la de *hipertexto*, lo cual supone un funcionamiento distinto, que permite al lector crear su propio itinerario de lectura, de texto en texto, o bien intervenir en él, borrando o añadiendo elementos.

b) El *formato*: la medida del papel, el tamaño de la página, la cantidad de páginas; la medida de cualquier otro material utilizado. La combi-

nación de materiales y de colores. El formato libro, desde la imprenta, se ha mantenido como la referencia ejemplar del soporte textual (las bibliotecas han funcionado como templos culturales). Los componentes paratextuales del libro son variados: portada/contraportada, solapas, agradecimientos, epígrafes, dedicatoria, índice, notas, prólogo, epílogo... El formato listado se encuentra en diccionarios, listines telefónicos o en información de espectáculos. Las publicaciones periódicas se diversifican en los diarios, las revistas y sus tipos (especializadas, generales, populares). El periódico contiene a su vez una extraordinaria variedad de formatos que se distribuyen en su interior. Por ejemplo, para lo que se refiere a servicios, encontramos el formato de las esquelas, de los anuncios breves, de la información de ocio (música, cine, teatro), etc.

c) *La tipografía y el diseño gráfico*: La disposición de los componentes gráficos tiene una gran importancia para la visualización, la estética, la relevancia del contenido y la legibilidad. El tamaño y grosor de las letras, el tipo de letra, el uso de la mayúscula o la minúscula, la negrita, la cursiva, los subrayados; la disposición a toda página o en columnas, los espacios, los recuadros. El orden de aparición de elementos o la inclusión de unos textos en otros son otras tantas formas de dotar de relevancia informativa a los textos. Véanse como muestra las portadas de un periódico y una de sus páginas:



20 de enero de 1986



15 de marzo de 1988

EL PERIÓDICO Barcelona, 6 de septiembre de 1993

Tempestad en los mercados

La bolsa española, la única europea que cierra a la baja

El 'castigo' a los bancos con intereses suramericanos hace retroceder al Ibex

EL PERIÓDICO Barcelona

Las bolsas europeas siguieron a la caída de Wall Street. La apertura a la baja del mercado norteamericano provocó discretos movimientos en los parqués continentales. Así, así terminaron la semana con ganancias, excepto en España. El castigo suplementario que están recibiendo los bancos, particularmente Santander y BBV, que cuentan con más intereses en Suramérica, arrastró el Ibex 35 a la baja a última hora a pesar de que durante la mayor parte de la jornada se mantuvo con ganancias.

El Banco Santander, como con un nuevo récord de 5,43% por lo que su cotización quedó fijada en 2.610 pesetas. Por su parte el BBV bajó un 4,60% hasta 1.870 pesetas. Al capítulo de pérdidas se unió el BPA, cuya cotización terminó en 1,39%, lo que supone una pérdida del 3,79%. El descenso bancario provocó un retroceso del Ibex del 0,51%. El índice cerró a 8.397,30 puntos. Por su parte, la Bolsa de Madrid cerró un 0,22%.

Record de cotización

El volumen de contratación fue de 196.375 millones de pesetas. Se da la sensación de que el mes de agosto ha resultado récord por lo que se refiere al volumen de negocios, con un intercambio de acciones por valor de 2,36 billones de pesetas.

En las bolsas europeas, las mayores ganancias para París (1,21%), seguida de Londres (0,94%) y de Fráncfort (0,17%). En Moscú, el mercado de valores también cerró al alza, ante la posibilidad de que se firmara un acuerdo para formar gobierno.

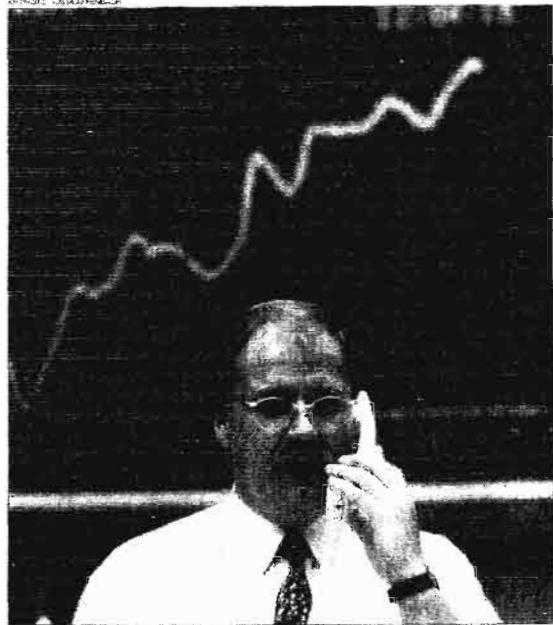
Esta perspectiva ha dado rei-

El desplome obliga a parar el 'parquet' brasileño

Las cotizaciones en las bolsas de Sao Paulo y Rio de Janeiro fueron suspendidas ayer temporalmente tras registrarse caídas superiores al 10%. Sao Paulo abrió con una subida del 2,08%, pero después retrocedió hasta el 10,05%. La suspensión se realizó para evitar un desplome mayor. Lo mismo sucedió en Rio. La caída obedeció a la noticia de los títulos brasileños lanzada por la agencia de clasificación de riesgo Moody's.

bión por las bolsas europeas. Durante la jornada, además, se dieron gobierno otras noticias positivas. El mercado laboral norteamericano permaneció estable. El desempleo se estableció en el 4,5% en el mes de agosto. El mercado suma 365.000 nuevos empleos.

Por otra parte, el dólar se revalorizó respecto al yen, tras haber alcanzado en los tres meses de los últimos tres meses. El cambio quedó establecido en los 136,67 yenes por dólar. Con el marco se cruzó a 1,74 unidades. Asimismo una libra subió en el precio del crudo, permitiendo que las compañías petroleras mejoraran su cotización en la bolsa de Nueva York, cuya apertura se centró en el alza, gracias a sociedades como Chevron.



Un operador de la Bolsa de Fráncfort habla por teléfono.

Tietmeyer descarta una rebaja de los tipos de interés alemanes

El Banco de Francia destaca la solidez del crecimiento europeo

EL PERIÓDICO Fráncfort

El presidente del Bundesbank Hans Tietmeyer, asegura el sábado por la noche que no hay "ninguna necesidad" de rebajar los tipos de interés. Los bancos alemanes están acostumbrados en la parte baja de la nómina de los países miembros de la Unión Económica y Monetaria (UEM), recordó Tietmeyer.

El Bundesbank ha recibido

presión para flexibilizar su política monetaria con el objetivo de parar las tendencias a bajadas sostenidas de precios -deflación- vinculadas a la situación de los mercados mundiales y la reducción de los costes laborales en Alemania. Uno de los mayores institutos económicos del país, el DIW de Berlín, había hecho una denuncia en este sentido.

Una distorsión de los tipos alemanes "haría la situación de los demás países idónea" y el

pres de interés con consecuencias mucho más elevadas que en Alemania", dijo Tietmeyer.

También el gobernador del Banco de Francia, Jean-Claude Trichet, en julio de este año le criticó de los tipos de interés, y cuando se abrió la semana del crecimiento económico en Francia, el ministro que dirige la crisis de la moneda dijo: "esta situación es una gran amenaza para las propias fuerzas".

La japonesa Fujitsu cerrará una planta de chips en Gran Bretaña

La fábrica de semiconductores cuenta con 600 empleados

EL PERIÓDICO Londres

La japonesa Fujitsu cerrará una planta de chips en Gran Bretaña en el mes de marzo de 1994. La planta de chips de Fujitsu en Gran Bretaña, ubicada en el pueblo de Broomfield, en el condado de Essex, cuenta con 600 empleados. La planta fue inaugurada en 1988 y ha sido una de las más modernas del mundo. La planta de Broomfield ha sido una de las más modernas del mundo. La planta de Broomfield ha sido una de las más modernas del mundo.

La planta de chips de Fujitsu en Gran Bretaña, ubicada en el pueblo de Broomfield, en el condado de Essex, cuenta con 600 empleados. La planta fue inaugurada en 1988 y ha sido una de las más modernas del mundo. La planta de Broomfield ha sido una de las más modernas del mundo. La planta de Broomfield ha sido una de las más modernas del mundo.

La planta de chips de Fujitsu en Gran Bretaña, ubicada en el pueblo de Broomfield, en el condado de Essex, cuenta con 600 empleados. La planta fue inaugurada en 1988 y ha sido una de las más modernas del mundo. La planta de Broomfield ha sido una de las más modernas del mundo. La planta de Broomfield ha sido una de las más modernas del mundo.



Vista de la fábrica que Fujitsu cerrará en el Reino Unido

d) La *combinación con otros códigos semióticos* tiene un rendimiento cada vez más efectivo. Por un lado, los icónicos: el dibujo, la fotografía o la infografía ilustran, refuerzan, complementan o clarifican la información transmitida. Para la lectura o la interpretación de la imagen se puede utilizar el mismo aparato analítico que se aplica a los recursos expresivos verbales (Lomas, 1991, 1993, 1996). Por ello podemos hablar del uso metafórico o irónico de la imagen en la publicidad, la propaganda o el periodismo. Por otro lado, los diagramas, los esquemas, las figuras y las tablas tienen su lugar propio en los textos y documentos que requieren una información precisa y fidedigna, así como un reconocimiento rápido por parte de la persona que lee. En los escritos científicos parte de la información sólo puede ser expresada a través de esquemas o diagramas que suponen un alto grado de abstracción y por medio de lenguajes formales que constituyen un código semiótico imprescindible para comunicar relaciones lógicas que las lenguas naturales no pueden transmitir con rigor. Véase una muestra en el texto de la página 86.

De la misma manera que hemos visto anteriormente que la escritura no es una traducción de lo oral a lo escrito, sino que genera toda una cultura y unas vías propias de desarrollo, podemos observar que el texto escrito, al hacerse público en distintos formatos, ha ido adquiriendo unas características socioculturales identificables por parte de los miembros de la sociedad en que se inscribe. Estas características influyen en el proceso de significación transmitido y en la interpretación, creando unas determinadas expectativas en el lector por el mero hecho de su forma de presentación. «El medio es el mensaje» - MacLuhan *dixit*.

Las publicaciones tienen la característica de que no son productos espontáneos sino que suponen una preparación, una planificación y una revisión. Suponen una industria y una comercialización, con lo cual se moviliza a expertos en varias áreas: los autores, los editores, los empresarios. Esto también influye en lo que se publica o no se publica. En otro orden de cosas, el componente ideológico está presente en la orientación de periódicos y de editoriales. La letra escrita no es neutra sino que está impregnada de la posición pública que se toma en el orden del pensamiento y de los valores.

Actualmente la libertad de acceso a las redes de comunicación telemática y la posibilidad de representar el conocimiento virtualmente y ponerlo en circulación a escala mundial está augurando una nueva era en la transmisión y la representación del conocimiento. La información canalizada a través del libro, la biblioteca, la revista, elementos sustanciales de la comunicación hasta hoy en soporte papel, están encontrando una alternativa por la vía digital: la posibilidad de acceder al conocimiento a través de medios distintos, combinados y de activación directa y programable «al gusto». El debut del siglo XXI está marcado por un gran debate sobre los medios de comunicación y de representación de la información, lo cual redundará en la necesidad de un análisis crítico de los discursos. Este mismo libro que tienen en sus manos nace en un momento de cambio en las formas de acceso al conocimiento. Nuestra condición «arqueológica», en este sentido, nos hace preferir aún ese objeto-libro que se posee, que se puede poner en una mochila o en una cartera, que se puede subrayar o anotar y que ocupa un espacio material en la estantería propia o en una biblioteca.

La elección de una u otra determinación como valor «basal» previo a la resección glandular daría lugar a la estimación de tasas de aclaramiento considerablemente diferentes.

En todos los casos se pretendió una exéresis completa del tejido paratiroideo patológico (paratiroidectomía total y autotrasplante en 11, y adenomectomía en 7 casos), y el seguimiento clínico y biológico no ha revelado persistencias o recidivas hasta el momento actual (período de seguimiento entre 26 y 42 meses).

En los 11 casos en los que existía una afectación multiglandular se realizó primero una exéresis parcial (de tres glándulas en 10 HPTS y de la glándula mayor en una hiperplasia primaria), completándose la ablación total del tejido paratiroideo a los 30 min. Tras las exéresis parciales, las concentraciones séricas de la PTH(1-84) experimentaron generalmente una caída limitada (tabla 2) con cinéticas de aclaramiento monoexponenciales restringidas hasta que se completaba la resección; en este momento las concentraciones sufrían un nuevo descenso (tabla 3), determinando un punto de inflexión en muchos casos evidente a simple vista (fig. 1). El análisis de regresión no lineal pone de manifiesto las diferencias en la cinética de aclaramiento tras cada fase de la resección, salvo en los casos 8 y 9, en los cuales una única función explica mejor los datos, sugiriendo una ablación funcionalmente total desde el primer momento. Por otra parte, los valores tras la primera resección en los casos 1, 2, 3 y 17 no confluyen en ningún modelo exponencial decreciente de regresión no lineal. Así pues, sólo en 5 casos se pueden estimar los valores a los que tienden las concentraciones séricas de la PTH(1-84) en el nuevo estado estacionario subsiguiente a la resección parcial de las glándulas paratiroideas patológicas (tabla 2).

Tras la resección completa, las concentraciones séricas de la PTH(1-84) descendieron progresivamente, siempre, al menos, hasta concentraciones normales y, casi siempre, infranormales e incluso indetectables (tabla 3). El análisis de regresión no lineal revela curvas de aclaramiento plasmático generalmente biexponenciales, con tiempos de vida media iniciales de 2 a 5 min y finales entre 40 y 160 min. En aquellos casos en los que se había realizado una paratiroidectomía total, la PTH(1-84) persistió indetectable en plasma durante varios días. En los HPTP en los que se había realizado una adenomectomía simple, las concentraciones mínimas se hallaron en torno a las 4 h, apreciándose después una recuperación progresiva (tabla 3) que generalmente se estabilizó en valores relativamente bajos. En el caso 14, las concentraciones

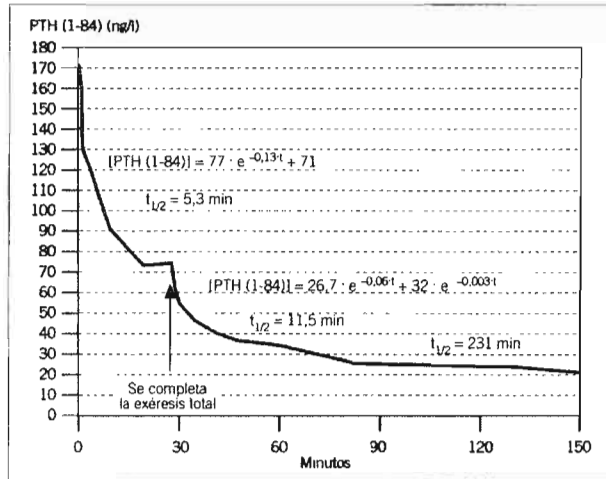


Fig. 1. La representación gráfica de las concentraciones séricas de la PTH(1-84) en los primeros minutos tras las resecciones glandulares secuenciales en el caso 15 muestra claramente un punto de inflexión coincidiendo con la exéresis de la glándula temporalmente respaldada. Junto a las curvas que se perfilan al unir los datos figuran las ecuaciones exponenciales decrecientes en las que mejor confluyen los mismos según el análisis de regresión no lineal, así como los tiempos de vida media ($t_{1/2}$) de cada uno de sus componentes. La curva tras la resección incompleta es monoexponencial decreciente restringida, tiene un solo componente ($t_{1/2} = 5,3$ min) y tiende a una concentración sérica en el nuevo estado de equilibrio de 71 ng/l. La curva tras extirpar la glándula restante adopta una morfología biexponencial decreciente, con tiempos de vida media de 11,5 y 231 min, respectivamente.

séricas de la parathormona alcanzaron valores moderadamente elevados a partir de las 48 h, en presencia de una hipocalcemia importante, mantenida en el contexto de un síndrome del hueso hambriero. El porcentaje residual de hormona intacta circulante con respecto a las concentra-

ciones en el minuto 0, tomadas como basales, tiende a ser mayor tras las resecciones incompletas (tabla 4) que en los casos de adenomectomía curativa (tabla 5). La diferencia de medias entre ambas muestras resulta ya significativa para las concentraciones a los 5 min (25%; $p < 0,05$), más aún para las halladas a los 10 min

TABLA 3

Concentraciones séricas de la parathormona tras las resecciones completas del tejido paratiroideo patológico

Caso	Concentraciones séricas de la PTH(1-84) en diferentes minutos u horas tras la resección (pg/ml)												
	0 min	2 min	5 min	10 min	20 min	30 min	60 min	120 min	240 min	24 h	48 h		
1**	229	113	90	72	88	67	50	47	33	—	—		
2**	564	336	227	170	133	110	103	89	65	15	—		
3**	425	311	203	196	157	138	122	89	71	—	12		
4*	94	60	39	27	15	14	8	8	16	37	—		
5*	243	158	123	81	55	43	36	31	25	26	—		
6**	62	62	47	46	53	36	45	14	16	NSD	—		
7*	88	67	41	35	23	12	9	4	nsd	10	—		
8**	85	84	63	72	70	51	48	30	31	NSD	NSD		
9**	498	466	463	421	400	337	207	144	105	—	—		
10*	87	60	48	39	32	23	20	8	6	22	21		
11*	212	163	117	93	69	51	34	23	12	5	20		
12*	82	76	72	70	64	59	52	41	27	NSD	—		
13**	289	267	240	216	187	160	131	92	60	10	NSD		
14*	349	217	152	134	104	76	64	45	29	16	132		
15**	75	56	50	43	38	36	26	23	17	NSD	NSD		
16**	40	—	—	—	—	22	—	4	—	NSD	NSD		
17**	37	24	25	22	20	20	15	13	NSD	NSD	NSD		
18*	206	212	56	34	30	22	NSD	8	9	16	27		

* hiperparatiroidismo primario; ** hiperparatiroidismo secundario; NSD: no se detecta (inferior a 0,5 pg/ml); —: determinación no realizada.

3.6. Características lingüístico-textuales del discurso escrito

Los distintos aspectos considerados en los apartados anteriores nos permiten caracterizar la expresión lingüística prototípica que aparece en los textos escritos. El carácter gráfico, planificable, revisable y publicable que tienen los textos escritos les ha adjudicado un lugar de privilegio y de prestigio en la cultura lingüística. Examinaremos a continuación lo más relevante en lo que concierne a distintos niveles de lengua en el discurso escrito.

3.6.1. EL NIVEL GRÁFICO

El sistema alfabético supone someter el sistema fónico de una lengua a una abstracción, una estandarización y unas convenciones, debido a la variación existente en la pronunciación (véase el apartado 2.8.1); ello pone en primer término el hecho de una intervención social. En un determinado momento histórico se toman unas decisiones respecto a la norma que una comunidad de hablantes deberá tener como referencia para la expresión escrita. La lengua castellana empieza a distinguirse como variante románica identificable hacia el siglo X, en contacto con otras variedades románicas y con una lengua no románica, el euskera, con la que tiene contacto por su ubicación geográfica en el norte-centro de la península Ibérica. Dejando de lado los avatares de su historia, que son los de su comunidad de hablantes, en la época moderna el sistema gráfico fue establecido por una institución, la Real Academia Española, al estilo de la Academia Francesa, en el siglo XVIII. De las variantes dialectales y sociales de la lengua se decidió escoger una como referencia para la escritura, para la enseñanza, para las publicaciones y los textos oficiales. Una variedad fijada y común para todos, sobre la cual debían basarse las gramáticas y los diccionarios. A partir del alfabeto latino legado por los romanos y utilizado para representar la lengua castellana desde sus inicios se fijaron las letras que se debían utilizar en la comunidad de habla y sus correspondencias con un sistema fónico de referencia: el de la variante septentrional de la península Ibérica y la variante social de la gente instruida. Como en todos los órdenes de la vida social, la determinación de la variante común para la escritura es un producto histórico relacionado con centros de decisión y de poder.

Por otro lado, una vez establecido un sistema ortográfico es muy difícil cambiarlo: la abundante acumulación de escritos con esa norma es un obstáculo para el cambio. La norma tiene pues una función de mantenimiento de la homeogeneidad y se asocia a la escritura. En el juego de fuerzas que se establece, con el uso lingüístico en una comunidad, entre la diversidad y la unidad, la escritura tiene un claro papel hacia el mantenimiento de la unidad. Siempre hay quien cree ingenuamente en el isomorfismo entre sonido y letra. Unas lengüas más, otras menos, pero en todas hay una distancia entre lo que se pronuncia y lo que se escribe. La realidad es que para dominar el código escrito de una lengua se necesita un aprendizaje específico, porque tiene una buena dosis de arbitrariedad y de convención, sin que pueda

estar relacionado con la pronunciación de todos los hablantes de la comunidad. Por poner un ejemplo muy básico, si oímos cómo pronuncia la palabra «mujer», «cuchillo» o «zapato» un hablante de Santa Cruz de Tenerife, de Burgos, de Buenos Aires, de Murcia o de Barcelona, de campo o de ciudad, con diferentes grados de instrucción, observaremos unas diferencias, a veces tan considerables, que nos hacen comprender la necesidad de un acuerdo social, tanto en lo que se refiere a la representación de los fonemas de una variante estandarizada de la lengua, como a su mantenimiento a lo largo del tiempo. Sin embargo, las normas de la escritura sólo valen para la escritura: es a todas luces inapropiado aplicar la norma escrita como única para todos los usos. De aquí que se pueda hablar, como indica acertadamente Rosenblat, del «fetichismo de la letra»:

¿Hay que escribir como se pronuncia o pronunciar como se escribe? Originalmente la grafía quiso reproducir con fidelidad la pronunciación, pero la pronunciación cambia y la letra queda. Y como la letra tiene prestigio culto y es permanente y visible, tiende a superponerse a la pronunciación, tornadiza y fugaz. Surge así, como en materia religiosa o jurídica —¿no es el sino de toda materia?— la oposición entre espíritu y letra. Ya observaba Ferdinand de Saussure que a pesar de ser la lengua, en su esencia, modulación oral, la forma escrita usurpa a veces el primer papel: «la escritura vela y empaña la vida de la lengua: no es un vestido, es un disfraz». Ese disfraz se está transformando en modelo o arquetipo al que se trata de acomodar la lengua oral. La visión de la lengua está, desde hace siglos, tan perturbada, que no se habla de sonidos o fonemas que se representan de uno u otro modo, sino de letras que hay que pronunciar (en su definición de *letras*, la Academia incluye, además de los signos o figuras, los sonidos o articulaciones). Constituye una verdadera hazaña poderse emancipar de la imagen escrita para percibir la mágica vibración de los sonidos. La letra prevalece sobre la pronunciación, influye sobre ella y hasta la deforma (Rosenblat, 1964).

Por otro lado, ¿quién no ha sentido la necesidad de suprimir los problemas derivados de las diversas posibilidades de representar un sonido a través de las letras *c/qu*, *v/b*, *g/j*, *ll/y*, y la vaciedad de la representación sonora de la letra *h*, por ejemplo, unificando la ortografía y aliviando así los sufrimientos del aprendizaje? Voces se han alzado en este sentido, más desde la perspectiva de una racionalización pragmática que desde la asunción histórico-cultural. Recientemente, incluso un escritor consagrado como García Márquez aboga por la supresión de muchos aspectos normativos que considera inútiles. Dado que la escritura está utilizando nuevos canales, además de los tradicionales, se supone que el sistema ortográfico seguirá siendo objeto de discusión. Nadie, por ejemplo, se extraña hoy de recibir mensajes por vía electrónica sin tildes y sin la letra ñ.

3.6.2. EL NIVEL MORFOSINTÁCTICO

Los ámbitos en que la escritura adquiere su lugar de especialización son, por un lado, el de la representación del saber, y, por otro, el de la crea-

ción literaria. La escritura académica se constituye como el ejemplo de una escritura reflexiva que ha de cumplir los requisitos de imparcialidad, desapasionamiento, neutralidad y distancia. En lo que concierne a las construcciones sintácticas, se tiende mayoritariamente a representar de forma canónica y neutra las oraciones de la lengua. El texto modélico en la escritura se presenta como un texto planificado y controlado en el que la modalidad oracional predominante es la declarativa/enunciativa, el orden de palabras, el canónico (CC) S-V-O (CC); y la relación entre oraciones, explícita. No en vano Kress (1983) asocia el modelo oracional a los enunciados de la lengua escrita y tampoco es casual que la tradición gramatical española haya tomado de forma continua y persistente la lengua escrita por autores literarios como modelo de referencia.

Fries (1989), en su obra sobre la historia de las diferentes actitudes que ha mantenido la Real Academia respecto al uso, indica que hasta la redacción del *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973), la mayoría de los ejemplos de la gramática normativa procedía de autores literarios de los siglos XVI y XVII. En el mismo *Esbozo* se siguen utilizando como ejemplo textos de autores literarios, aunque más recientes, y lo mismo sucede en la *Gramática de la lengua española* de Alarcos Llorach (1994), en la que los ejemplos con referencia de autor son literarios y los que no tienen referencia probablemente se deban a la propia competencia del autor. Curiosamente, las obras literarias, consideradas en su conjunto, por pertenecer al ámbito de la creación, suelen tener un repertorio rico y variado de registros, palabras y fraseología; y muestran una libertad de uso considerable —con un margen de transgresión de la norma por propósitos estéticos y expresivos—. En cambio, el texto escrito que se propone como modelo académico está más bien marcado por una exigencia de claridad, orden, precisión y trabazón que claramente afecta a las construcciones gramaticales empleadas. Por su lado, los textos escritos que representan el conocimiento se distinguen por su capacidad de expresar la objetividad, con construcciones sintácticas impersonales o pasivas y con la elección de la tercera persona gramatical como forma de expresión que borra el protagonismo de los coenunciadores. También se caracterizan por la manera de distribuir referentes léxicos y déicticos para permitir el mantenimiento y la progresión temática. En general, no es propio de los textos escritos la redundancia ni la repetición, sino la consecución de un desarrollo informativo ordenado, que vaya conectando de forma inequívoca las oraciones a nivel local y las unidades superiores como períodos, párrafos o capítulos a nivel global.

No obstante, también hay textos escritos con marcados rasgos coloquiales (la correspondencia personal) o que se distinguen por el modo como representan la coloquialidad. En la literatura o en los guiones cinematográficos se crean diálogos de acuerdo con el papel de los protagonistas y la situación. Son «diálogos contruidos» que manifiestan la capacidad de observación y de percepción de la realidad sociocultural de sus autores. Se trata de una coloquialidad idealizada con el objetivo de lograr verosimilitud y conseguir efectos de realidad. Por otro lado, en algunos ámbitos, como el periodístico, se observa una tendencia a la coloquialización, concretamente

en las columnas de autor. Hay en este caso una voluntad de estilo vivo y expresivo, que forma parte del conjunto de rasgos que definen la subjetividad de quien escribe. Finalmente, en la publicidad se encuentran textos escritos con estilo coloquial, por los efectos persuasivos y de proximidad que se consiguen a través de su uso (véanse algunos de los ejemplos que se comentan en el apartado 10.5).

Otros ámbitos, como el administrativo y el jurídico, se caracterizan también por el uso sistemático de textos escritos, los únicos que validan sus prácticas. Se trata en este caso de textos en los que la creación está prácticamente ausente, que repiten fórmulas convencionales aplicadas a cada caso particular: se caracterizan por su abundante uso de fórmulas fijas, muchas de ellas arcaizantes y fosilizadas. Ello no quiere decir que haya de ser necesariamente así. En la actualidad hay un movimiento de origen estadounidense que propugna el lenguaje llano y comprensible de la administración, bajo el criterio democrático de que la ciudadanía ha de comprender los textos que le afectan oficialmente, sin que su lectura haya de ser un laborioso ejercicio de traducción e interpretación o que obligue a la consulta de expertos.

3.6.3. EL NIVEL LÉXICO

La escritura tiene convencionalmente su base en el nivel léxico estándar normativo. En el caso del español, el diccionario de la Real Academia es la referencia básica para el uso peninsular y las Academias correspondientes de los países latinoamericanos, de acuerdo entre sí en la preocupación por la unidad de la lengua, constituyen asimismo la referencia para la escritura normativa. En el caso de los escritos científicos y técnicos los diccionarios especializados recogen la terminología propia de cada campo y en ellos se encuentran los términos de uso habitual de cada disciplina, profesión u oficio: los neologismos y los préstamos quedan de este modo codificados. Los textos de tipo científico y técnico se caracterizan por la densidad léxica y por la abundancia de términos especializados. El texto escrito literario, en cambio, es la muestra más significativa del uso creativo de la lengua, allí donde se puede encontrar un repertorio más extenso y rico para decir la realidad representada. Los ámbitos del saber y de la experiencia están por así decirlo pasados por un filtro de economía, precisión y rigor en el caso de los escritos científicos, y de creatividad en la expresión, en el caso de los literarios, constituyendo así espacios clave para la ampliación de la competencia léxica de los hablantes en el orden del lenguaje elaborado. Un rasgo específico del léxico es su continua ampliación, debido a usos nuevos —préstamos de otras lenguas o creación a través de recursos propios de la lengua (derivación, composición)—. Veamos a continuación el comentario irónico que merece al autor del siguiente texto la invasión de vocabulario de la lengua inglesa que impregna los usos lingüísticos actuales:

Desde que las insignias se llaman *pins*, los homosexuales *gays*, las comidas frías *lunchs* y los repartos de cine *castings*, este país no es el mismo. Ahora es mucho más moderno.

Durante muchos años, los españoles estuvimos hablando en prosa sin enterarnos. Y, lo que es todavía peor, sin darnos cuenta siquiera de lo atrasados que estábamos. Los niños leían tebeos en vez de *comics*, los jóvenes hacían fiestas en vez de *parties*, los estudiantes pegaban *posters* creyendo que eran carteles, los empresarios hacían negocios en vez de *business*, las secretarias usaban medias en vez de *panties* y los obreros, siempre tan toscos, sacaban la fiambra al mediodía en vez del *catering*. Yo mismo, en el colegio, hice *aerobic* muchas veces, pero, como no lo sabía —ni usaba, por supuesto, las mallas adecuadas— no me sirvió de nada. En mi ignorancia, creía que hacía gimnasia.

Afortunadamente, todo eso ya ha cambiado. Hoy España es un país rico a punto de entrar en Maastricht y a los españoles se nos nota el cambio simplemente cuando hablamos, lo cual es muy importante. El lenguaje, ya se sabe, es como la prueba del algodón: no engaña. No es lo mismo decir *bacon* que tocino, aunque tenga igual de grasa, ni vestíbulo que *hall*, ni inconveniente que *handicap*. Las cosas, en otro idioma, mejoran mucho, sobre todo en inglés, que es el que manda (Julio Llamazares, en *Nadie escucha*, Alfaguara, 1995).

El nivel léxico es el más sensible al entorno cultural. Por ello hay palabras que caen en desuso o bien hay otras que sufren cambios semánticos. Los ejemplos más prototípicos actualmente son los que se deben a la expansión de nuevas ciencias y tecnologías, a objetos nuevos o bien a cambios y novedades en la vida social. Los diccionarios generales y los diccionarios especializados, en cada nueva edición, incorporan voces nuevas o redefinen las que ya constan como entrada léxica. La labor de escribir, como actividad reflexiva, tiene en la consulta del diccionario una de las ayudas más preciadas para escoger la expresión certera, rigurosa, apropiada o singular.

3.6.4. LA ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA

El texto escrito tiene como peculiaridad que se despliega de forma lineal en el espacio de la página. Ello conlleva que sea necesaria una configuración externa que arme los contenidos, su ordenación y su organización. En la práctica de la escritura se han desarrollado configuraciones materiales típicas propias del texto escrito con el propósito de proporcionar a los lectores la orientación necesaria para interpretar los contenidos. La información se organiza mediante unos procedimientos básicos que unen bloques de contenido o bien los separan.

3.6.4.1. *La segmentación*

La distribución de los enunciados que forman el texto está en relación con la distribución de los temas, los subtemas y los cambios de tema. La unidad básica es el párrafo, unidad significativa supraoracional, constitui-

do por un conjunto de enunciados relacionados entre sí por el contenido. Las fronteras de cada párrafo son definidas por el propio autor, proporcionando una presentación temático/visual que orienta la lectura y proporciona un grado de legibilidad aceptable (Cassany, 1993; Serafini, 1992; Reyes, 1998). La separación entre párrafo y párrafo en la página dosifica la información. A su vez, el conjunto de párrafos se organiza en apartados, capítulos y partes. Lógicamente, la fragmentación depende de la extensión del texto, del tipo de texto y de la voluntad estilística del autor. En general, los textos académicos suelen exigir un mayor grado de organización del contenido, mientras que los textos literarios gozan de una mayor libertad, debido a que la representación visual puede adquirir valor simbólico. Hay novelas que no tienen ni párrafos ni capítulos. La observación de los distintos tipos de texto y el descubrimiento de sus normas es un ejercicio muy positivo para lograr una competencia en la distribución de los párrafos. Lejos de ser una mera estrategia externa o visual, la segmentación está al servicio de la comunicación del contenido.

3.6.4.2. *La puntuación*

El desarrollo de las prácticas de la escritura ha ido constituyendo el valor de la señalización gráfica ejercida por los signos de puntuación. Durante largo tiempo simplemente no existían. Posteriormente nacieron como indicadores para la lectura en voz alta. Se empezaron a usar sistemáticamente en la Edad Media y a medida que el texto escrito fue adquiriendo autonomía, su utilización ha quedado más desligada de la oralización, excepto en los casos en que la escritura representa el diálogo. Los signos de puntuación se usan en el texto escrito en función de la organización gramatical y de la lógica del sentido. Signos como el punto, la coma, el punto y coma y los dos puntos sirven tanto para segmentar como para poner en relación (Linares, 1979; Pujol y Solá, 1989; Serafini, 1992). El punto y aparte indica final de párrafo, y el punto final separa capítulos, partes o simplemente termina los textos en su conjunto. Si bien el objetivo fundamental de la puntuación de un texto es favorecer una interpretación adecuada por parte del lector, básicamente está determinada por la sintaxis, la longitud del período, la entonación y el gusto personal de quien escribe.

Algunos signos como los de exclamación e interrogación están relacionados más estrechamente con la entonación. También hay signos que tienen una función discursiva especial, ya que se caracterizan por romper el hilo de la voz que tiene la palabra para ejercer una serie de interrupciones, presentaciones o incisos, dejando paso a otras voces: es el caso de las comillas, de los paréntesis, de los guiones o de las rayas. En definitiva cumplen funciones polifónicas, porque imprimen una distancia entre el texto marcado y el no marcado, de tal modo que señalan citas de otras voces o desdoblamiento del locutor. Los puntos suspensivos indican conocimientos compartidos, guiños y complicidades que se establecen entre autor y lector, elevando de algún modo el grado de empatía.

Serafini señala el uso estilístico de la puntuación frente al uso lógico o normativo. En su obra se presta atención a las funciones posibles de los signos y a las diferencias de empleo derivadas de la diversidad de estilos. De entre los diversos estilos destaca el de *puntuación mínima*, propia de escritores inexpertos, en la que sólo aparecen los puntos y las comas y raramente los dos puntos y el punto y coma. El de *puntuación clásica*, propia de escritores experimentados, en la que se observa un uso variado de todos los signos de puntuación al servicio de la expresividad, de la precisión semántica y de la inteligibilidad. Y el de *puntuación enfática*, característico de la publicidad y del estilo de algunos autores. En él abundan los puntos (en sustitución de comas y otros) y los períodos breves. El efecto es incisivo y cortante. En conjunto, es relevante mostrar el papel de los signos de puntuación en los escritos según el propósito del autor. De hecho, es una de las herramientas a disposición del escritor tanto para organizar el sentido del texto como para darle relieve y matización.

3.6.4.3. *La titulación*

Una característica del texto escrito es la presencia de títulos en los encabezamientos. Los enunciados que funcionan en esta posición están tratados de forma especial desde el punto de vista tipográfico y tienen una función catafórica, de adelantar el contenido del texto, o de señuelo, para atraer la atención del posible lector. Son, por lo tanto, enunciados síntesis y enunciados con fuerza retórica. Títulos y subtítulos organizan el contenido del texto, que, a su vez, aparecen en el índice para que el lector pueda conocer de forma sintética el contenido de un libro o de una publicación periódica.

En los diarios, la portada se convierte en lugar privilegiado, en donde se seleccionan los titulares de las noticias relevantes. En el interior, los títulos y subtítulos orientan la lectura proporcionando la información esencial del contenido de la noticia o del artículo o bien se convierten en un medio para captar la atención del lector o su complicidad, poniendo en juego sus conocimientos, su mundo o sus preocupaciones. Pueden ser muy dependientes del contexto o muy sugerentes y con significados figurados.

En el caso de la representación de los diálogos la escritura impone un estilo controlado, pulido y perfeccionado, sea cual sea su registro. También hay convenciones para presentarlo: la identificación de cada participante, el uso de signos de puntuación que actúan de indicadores de cita o de turno de palabra: la raya, las comillas o los dos puntos. Las secuencias dialogales tienen una organización visual muy clara porque se disponen en correspondencia con los turnos alternados de los participantes, convenientemente identificados explícitamente o gracias al contexto. Para examinar con detenimiento las diferencias entre la entrevista oral y escrita veamos a continuación un fragmento de una entrevista publicada, para luego contrastarla con la transcripción de la conversación original:

P. Para empezar, me gustaría que nos explicaras cómo llegaste a interesarte por la didáctica de la lengua, ¿te interesaste primero por la lengua y luego por su didáctica o primero por la enseñanza, en general, y luego por la enseñanza de la lengua, en particular?

R. Siempre me gustó el área de lengua en términos generales: las lecturas, el disfrute de la literatura... la lengua siempre me interesó. Después, ya por un poco de rebeldía, tal vez, estudié Ciencias de la Educación. Pero yo lo que veía siempre claro era que la didáctica de la lengua era lo mío; me interesó siempre la proyección de la didáctica hacia la práctica y dentro de esa práctica, por interés, por afinidad, por gusto, siempre me interesó la lengua, porque creo que es capital (*TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 8, pp. 77-87, abril de 1996).

A: a mí me encantan las historias personales\ quizá es mi lao antropológico eh// cómo\ um: llegamos a un punto determinado y a interesarnos por unas cosas entonces en tu caso te quiero preguntar\ cómo llegaste a interesarte por la didáctica\ de la len=gua=\

JM: =ya ya ya=

A: > pero digo la didáctica de lengua\ entonces no sé porque no lo sé\ no sé si primero te interesaste por la lengua y por- luego por su didáctica\ o primero por la enseñanza y luego—||

JM: sí =sí sí=

A: > =de la= lengua\

JM: siempre me gustó: la lengua\ el área de lengua en: términos generales\ de literatura {(dudoso) o:} de: lecturas\ el disfrute de la literatura\ la lengua siempre me interesó\ después ya por un poco de rebeldía tal vez\ me- yo estudié ciencias de la educación como una especialidá\

A: um um\

JM: dentro de las especialidades podía optar\ por muchas de ellas\ y:: como tenía ya interés por lengua\ más que por literatura\ yo opté por e::h- y de hecho mi título\ básico\ es— licenciado en ciencias de la educación especializado en lengua\ =más o menos=

A: =ah\ eso=existe/

JM: um:::<0>

A: > así\

JM: > yo\ tengo ese título sí\

A: um/<0>

JM: > vamos—|

A: > que [incomp.]

JM:: en el título no sé realmente\ el título forma\ no sé lo que figura\

A:ya\<0>

JM: >pero yo siempre procuré—<0>

A: es lo que tú sientes\

JM: >sí\

A: =incomp.=

JM: > =no no\ no no le tengo= un: justificante\ mención letras creo que le llaman o mención: trac- lengua\

A: =ya ya ya ya=

JM: > no me acuerdo exactamente porque ya: hace años\ pero sí es\ ciencias de la educación especializado\ en\ lengua\ de hecho yo hice ciencias

de la educación tres años\ y a partir de ahí era ya una especialidad\ podía op-
tar por: lengua\

A: > ahá:\

JM: > literatura\ e::h organización escolar\ e::h dirección\ de centros\ o
matemáticas o investigación pura\ e- o inspección\ sería ya con:—\ otras espe-
cialidades\ vamos\ pero yo lo que vi siempre claro que era—\ la didáctica lo
mío\ de la lengua\ me interesó siempre la proyección: de la didáctica hacia la
práctica\ y dentro de esa práctica po:r interés\ por afinidad\ por gusto\ siem-
pre me interesó la lengua\ creo que es capi=tal::=

A: indas- una:: algo que tú decías esta mañana\ y es: que las- hablabas de
la especificidad de la didáctica de la lengua pero a la vez de cómo\ la lengua\
atravesas\ eh todos los saberes y atraviesa todas las áreas\ y has dicho una
cosa que a mí me ha interesao mucho\ más o menos que decías que si deja-
mos\ aspectos tales como el racismo el sexismo\ =y otros ismos:\ e::h=—\

JM: =sí sí=

A: > exclusivistas\ en manos de::—\ no- a ver no\ en asignaturas\ traven-
sal-transversales era como dejarlos en =manos\=

JM: =sí sí sí=

La escritura es una especie de enfermedad contagiosa que los libros transmiten a quienes los frecuentan en exceso. Todos los lectores contumaces están expuestos a ese contagio, y en distinta medida todos lo sufren, aunque algunos lo desconozcan y otros, por prudencia o timidez, lo oculten. El lector químicamente puro no existe; en su interior hay siempre un escritor latente o agazapado que a veces despierta de su letargo y se abalanza sobre parientes y amigos creando en la mayoría de los casos (hay admirables excepciones) situaciones de pánico o de desolación. Cuanto más temprano sea el contacto con los libros, más graves y duraderas serán las consecuencias de ese virus incubado en el texto que son, unas veces por fortuna y otras por desgracia, casi siempre incurables. Exagero poco; creo que Kafka hablaba de la literatura como lepra.

Sirva la anterior divagación para explicar por qué escribo. Comencé a leer de niño, y los síntomas del contagio se manifestaron precozmente con efectos que no dudo en calificar, apelando a un neologismo que ruego me disculpen, de catastrófico: a los 12 años de edad ya había incurrido en décimas y sonetos cuyos principales causantes (no diré culpables) eran Espronceda y Rubén Darío. Para empezar, la poesía ajena fue el estímulo primero y determinante de mi propia poesía. He citado muchas veces a una frase de Northrop Frye que considero oportuno volver a recordar: «Todo poema procede de otro poema.» Yo nunca hubiese escrito poesía si previamente no hubiera leído poesía. Eso lo tengo claro. Pero las razones por las que sigo escribiendo o pretendiendo escribir poesía 60 años después de haber sufrido el contagio de la literatura son más dudosas. Para justificar el acto en principio gratuito (y a veces oneroso: hay quienes pagan por publicar sus versos) de la escritura poética se suelen esgrimir muy diversos argumentos, alguno de los cuales yo mismo he utilizado: el deseo de penetrar la realidad, de conocer y de evaluar éticamente el mundo; la necesidad de expresarnos o de comunicarnos; la voluntad de «anclar en el río de Heráclito» y de salvar del efecto corrosivo del tiempo algunas cosas queridas; el goce de crear pura belleza.

Todas estas justificaciones pueden ser válidas, y algunas lo siguen siendo para mí. Pero pienso que, si a estas alturas de mi vida continúo escribiendo, es también por otra razón menos grandilocuente y un tanto pueril que casi me avergüenza confesar. Me temo que, aunque siempre sostengo lo contrario, estoy cayendo en la tentación de creer que el poeta, bueno o malo, que mis versos configuran —ese personaje ilusorio que habla en los poemas—, soy efectivamente yo, y que el acabamiento del poeta significaría mi propio acabamiento. Se trataría, en último extremo, de un deleznable caso de amor propio, de un problema de supervivencia planteado con un grave error de perspectiva, quizá justificable; pues algo o mucho de mí persiste en lo que escribo. Y, aunque no ignoro que los poetas, como los toreros, deben saber retirarse a tiempo; y que en la vida hay cosas más serias que la poesía y, concretamente, que mi poesía; y que «el arte es largo y además no importa»; si a pesar de ser consciente de todo eso sigo escribiendo es, en parte, porque me resisto a confinar en el pasado ese residuo de mí mismo, a desprenderme de ese yo que es otro, pero que ahora, cuando los dos estamos acercándonos a un final inevitable, noto que me hace muchísima compañía (Ángel González, *Palabra sobre palabra*, Seix Barral, Barcelona).

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4

EL CONTEXTO DISCURSIVO

Allá lejos y hace tiempo, cuando las líneas telefónicas se unían, no era raro levantar el tubo del teléfono y escuchar una conversación entre desconocidos. Quien haya tenido tal experiencia sabe que es muy difícil entender una conversación ajena. ¿Quién es «mi cuñado», qué pasó el lunes, a quién vio ella, por qué Juan dijo eso, qué significa «eso», y, en todo caso, quién será Juan? Tampoco sabemos de qué se ríen cuando se ríen. Adivinamos algunas cosas, pero no sabemos «de qué va», realmente, porque nos faltan los contextos. Toda la semántica del mundo no nos sirve para curiosear la vida verbal ajena (Reyes, 1995: 17).

El término *escenario* se suele utilizar en los estudios discursivos para referirse, a través de esa metáfora teatral o cinematográfica, a los elementos físicos en los que se produce un determinado evento comunicativo, es decir, básicamente, el espacio y el tiempo y su organización. Estos elementos, como veremos a continuación, forman una parte fundamental, aunque no la única, de lo que se denomina el *contexto*. El concepto de **contexto** es esencial para todos los estudios lingüísticos que se plantean desde una perspectiva pragmática o discursivo-textual. Precisamente, el aspecto que con más claridad define ese tipo de estudios y, al mismo tiempo, los distingue de los que se realizan desde un punto de vista estrictamente gramatical consiste en que aquéllos incorporan los datos contextuales en la descripción lingüística. En efecto, como hemos visto en el capítulo 1, el análisis del discurso se puede definir como el estudio del *uso lingüístico contextualizado*. Por consiguiente, resulta del todo imprescindible recorrer las diferentes acepciones del término «contexto», ya que sólo de este modo nos podremos acercar a una comprensión cabal de lo que implica **analizar el discurso**.

4.1. Algunas aproximaciones al concepto de 'contexto'

Contexto (Del lat. *contextus*) m. Entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados. || 2. Por ext., entorno físico o de situación (político, histórico, cultural o de cualquier otra

índole) en el cual se considera un hecho. || 3. p. us. Orden de composición o tejido de un discurso, narración, etc. || desus. [...] (DRAE, 1992).

En el seno de la filología, el término *contexto* se ha utilizado desde antiguo, en el sentido de la primera acepción que recoge el *Diccionario* de la RAE, es decir, como el «entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados». Efectivamente, dada la naturaleza intrínsecamente ambigua del significado de las palabras, frases o expresiones cuando se presentan de forma aislada, es fundamental retener este primer significado del término que nos ocupa, ya que uno de los principios básicos del análisis del discurso consiste en proclamar que el valor —o el sentido— de cualquier secuencia discursiva depende, en gran parte, del texto anterior y del posterior, de lo que hay antes y de lo que viene después del fragmento en cuestión.

Así, un enunciado como el siguiente:

B — está ocupado

sólo cobra su sentido concreto y específico si consideramos su entorno lingüístico, sentido que será bien diferente si se ha producido en (I) o en (II):

- (I) A — vengo a hablar con el señor director
B — está ocupado
- (II) A — voy al baño
B — está ocupado

Un segundo sentido de este término coincide bastante con la segunda acepción que proporciona el DRAE: «entorno físico o de situación (político, histórico, cultural o de cualquier otra índole) en el cual se considera un hecho». En realidad, sería suficiente con añadir el adjetivo «lingüístico» al final de la definición para que ésta fuera completa.

4.1.1. EL 'CONTEXTO' DESDE LA ANTROPOLOGÍA

Este segundo sentido del concepto de contexto ha sido propuesto y elaborado principalmente desde la antropología. Malinowski, por ejemplo, entendía el lenguaje como el **prototipo** de «simbolismo», uno de los componentes fundamentales de la cultura de los pueblos. Para ese antropólogo lingüista el lenguaje es una actividad humana privilegiada que asegura la transmisión cultural, que permite el control intelectual, emotivo y pragmático del «destino» de las personas, así como la creación artística y lúdica de los grupos humanos (Malinowski, 1939). Respecto al estudio de esa «actividad privilegiada», este autor afirmaba:

Si la primera y más fundamental función del habla es pragmática —dirigir, controlar y hacer de correlato de las actividades humanas—, entonces, es

evidente que ningún estudio del habla que no se sitúe en el interior del «contexto de situación» es legítimo (Malinowski, 1936: 63).

Si pensamos cuál ha sido la manera en que la antropología se ha acercado hacia la comprensión de la cultura de los pueblos, no resultará nada extraño que debamos a esta disciplina —y especialmente a la antropología cultural y lingüística— una concepción del lenguaje en la que el contexto resulta fundamental. Una de las premisas de la antropología es que quien estudia un grupo humano ha de conocer la lengua —o las lenguas— que hablan quienes componen ese grupo, ya que interesa ser capaz de descubrir su manera de entender el mundo y de funcionar en él, de construir día a día sus actividades; y ese descubrimiento hay que hacerlo desde un punto de vista interno, como si quien estudia fuera una persona más de ese grupo. Para ello, parece evidente que el poder hablar la misma lengua es algo básico. Y lo que resulta interesante es que, en el proceso de aprendizaje de las lenguas de los grupos estudiados, los fundadores de la antropología lingüística (véanse, a modo de ejemplo, Boas, 1911 y Sapir, 1932) advierten —ya en los inicios del siglo xx— que lo que están *aprehendiendo* es mucho más, porque no sólo aprenden el código sino **cómo** utilizarlo según la situación, las personas con quienes se habla, los temas que se tratan, el lugar donde se está, etc. En ese sentido se pronunciaba Jakobson, reconociendo la innegable aportación de la antropología a los estudios lingüísticos:

Los antropólogos nos prueban, repitiéndolo sin cesar, que la lengua debe concebirse como parte integrante de la vida de la sociedad y que la lingüística está en estrecha conexión con la antropología cultural (Jakobson, 1953: 15 [conferencia pronunciada en 1952]).

Será la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1964; 1972), propuesta que como ya vimos (véase el capítulo 1) se configura durante los años sesenta y setenta y que hereda los planteamientos de autores como los que hemos ido citando en este capítulo, la que intentará plantear de una forma sistemática el papel que ocupa el contexto en la construcción de nuestras actividades comunicativas.

En efecto, entre los ocho elementos que Hymes presenta como los componentes básicos de cualquier evento comunicativo encontramos la **situación**. Este componente, el primero de la lista del llamado «modelo SPEAKING» (véase el capítulo 1), se refiere a dos tipos de elementos. Por una parte, al emplazamiento, a la *localización física espacial y temporal*, al «dónde» y al cuándo se produce un determinado evento comunicativo; tiene, pues, mucho que ver con el *escenario* —casi en el sentido teatral— comunicativo. Por otra parte, este componente se refiere, también, a la *escena psicosocial*, es decir, a la imagen de evento que, de forma prototípica, las personas que pertenecen a un determinado grupo cultural asocian a un lugar y a un tiempo determinados. Durante, etnógrafo de la comunicación que ha desarrollado y puesto al día las propuestas iniciales, lo plantea de esta manera:

Si bien tanto los actores como quienes observan tienen que asumir la existencia de algunas dimensiones físicas de un evento, tendría que quedar claro que, puesto que tenemos que representarlas a través del lenguaje natural y usando maneras convencionales de definir el tiempo y el espacio, lo más probable es que acabemos encontrándonos con descripciones condicionadas culturalmente. Lo que es «*afternoon*» para una cultura puede ser «*evening*» para otra; lo que se puede describir como «la puerta delantera» por alguien de una sociedad, puede describirse como «la puerta trasera» por alguien de otra sociedad. Por último, incluso en el interior de la misma comunidad podríamos encontrar diferencias según si, por ejemplo, tomamos como punto de referencia el conocimiento de una persona común o el conocimiento de una persona experta (Duranti, 1985: 206).

Obsérvese lo apropiado del primer ejemplo que propone Duranti. Hemos optado por dejar en el original inglés las palabras *afternoon* y *evening* porque, precisamente, la traducción fuera de contexto resulta difícil; ambas pueden traducirse al español, según los casos, por *tarde*, pero la segunda comparte con *night* la posible traducción *noche*, aunque también podría traducirse por *atardecer* o *anocheecer*. Por otra parte, seguro que quien lee estas páginas sabe que tampoco existe unanimidad en determinar el período del día que el término «tarde» abarca en español. Por ejemplo, cuando alguien dice «podemos vernos a media tarde», en algunos lugares de habla española eso puede querer decir «hacia las cinco» y en otros «hacia las siete», dependiendo de a qué hora se come (o almuerza) y a qué hora se cena (o se come), entre otras cosas.

Por lo que respecta a la localización, se plantea la conveniencia de distinguir entre fronteras externas y fronteras internas, tanto temporales como espaciales. Tomemos como ejemplo la sala de un juzgado. Las fronteras espaciales externas estarán formadas por las paredes, el suelo y el techo de la sala en cuestión (incluidas las puertas y ventanas que pueda haber); las fronteras internas —que pueden ser más o menos evidentes por la existencia o no de muebles u otros elementos— marcarán los espacios reservados a la acusación, a la defensa, al jurado —si lo hay—, a quien transcribe lo que se dice, a quien preside en calidad de juez, a los testigos, al público —si lo hay—, etc. Lo que resulta interesante de esta visión del «espacio» es que las fronteras internas delimitan espacios «simbólicos» (es decir, culturales) que están en relación con el uso de la palabra. Indican quién y cuándo tiene el derecho —y el deber— de hablar (o de escribir o leer) y de qué modo o en qué sentido se supone que ha de hacerlo: ahora le toca el turno a la acusación, ahora se interroga a los testigos, ahora habla quien actúa como portavoz del jurado y lee su veredicto, etc.

Algo semejante ocurre con las fronteras temporales. Si seguimos con el mismo ejemplo podremos observar que las fronteras externas serán, en el caso de un juicio, las que marcan su inicio y su final y que, normalmente se reconozcan porque quien está calificado para ello —quien actúa como juez— pronuncia unas palabras que funcionan como una «fórmula», como un acto de habla «realizativo» (véase el capítulo 7), indicando que *se abre* y *se cierra la sesión* en cada caso, respectivamente. Ahora bien, a lo largo del tiempo, más o menos previsto, que dura el juicio se van sucediendo unos «episodios»

o «secuencias», cuyas fronteras internas están marcadas —de nuevo de forma más o menos evidente— por el uso de ciertos elementos verbales y no verbales que de forma convencional indican, comunican, expresan el paso de una parte a otra. Enunciados del tipo *Tiene la palabra la defensa* o *Haga pasar a la testigo* serían ejemplos de esas «fórmulas» marcadoras de fronteras entre las diferentes actividades que se producen a lo largo de un evento y que también estarán caracterizadas por formas de hablar peculiares en cada caso.

En cuanto a lo que se entiende por *escena psicosocial*, es algo que tiene mucho que ver con las nociones de las ciencias cognitivas y de la psicología social en lo que se refiere al conocimiento compartido y al concepto de «prototipo». Las personas, a través de nuestra experiencia sociocultural cotidiana, vamos incorporando a nuestra manera de interpretar de forma activa nuestro entorno —y de funcionar en él— una serie de rasgos propios de lo que *habitualmente* y de forma recurrente se produce en un determinado lugar a un determinado tiempo. Así, asociamos el evento «juicio» a una sala de juzgados en horario de trabajo. Eso no quiere decir que no se pueda realizar en esa localización otro tipo de evento (por ejemplo, una fiesta, una reunión clandestina...); lo que quiere decir es que, si no hay otros datos que lo pongan en duda, lo que esperamos, de forma *prototípica*, que esté sucediendo en ese local y a esas horas es un juicio.

Este planteamiento de la etnografía no hay que entenderlo de una manera estática (crítica que, al menos en sus inicios, se le pudo hacer), ya que deja espacio a la variación tanto entre culturas como dentro de una misma cultura. En el capítulo 7, dedicado a estudiar los complejos procesos de la interpretación de los enunciados, desarrollaremos esta idea con más detalle. Baste aquí con apuntar que el significado que el tiempo y el espacio adquieren no es universal y que, además, se puede cambiar según las finalidades o las experiencias de quienes participan en un determinado encuentro comunicativo. Lo que, sin embargo, parece evidente es que, en muchas ocasiones, ese espacio y ese tiempo *psicosocialmente creados* o activados orientan, guían —y por ello *restringen*— la producción y la interpretación de los enunciados, es decir, aquello que se considera «apropiado» o «adecuado» decir y la manera como lo dicho «tendría» que ser interpretado.

Resulta fundamental retener la idea de que la noción de 'contexto' se refiere, en este sentido, a un concepto sociocultural, a la manera en que las personas que forman parte de un grupo o subgrupo determinado dotan de significado a los parámetros físicos (lugar y tiempo) de una situación y a lo que allí sucede en un momento dado:

El contexto es un fenómeno socialmente constituido, interactivamente mantenido y limitado en el tiempo (Goodwin y Duranti, 1992: 6).

4.1.2. EL 'CONTEXTO' DESDE LA LINGÜÍSTICA

Las corrientes dominantes en el pensamiento lingüístico del siglo xx —el estructuralismo más formal y el generativismo— se han caracteriza-

do por excluir de forma explícita todos los factores contextuales en sus análisis, declarando que para el estudio del núcleo gramatical esos factores no hacen más que distorsionar, al producir «infinitos» matices en las formas y el sentido lingüístico. Sin embargo, siempre ha habido individualidades o escuelas que han planteado la necesidad de incorporar esos elementos en el análisis si lo que se pretende es entender lo que las personas hacemos cuando usamos una lengua. Un claro ejemplo lo tenemos en el lingüista ya citado anteriormente, Roman Jakobson. Para este autor, uno de los lingüistas europeos de orientación estructuralista que más atención prestó al estudio de la comunicación entendida en toda su complejidad, el contexto era uno de los elementos que necesariamente había que tener en cuenta para poder explicar las diferentes funciones que cumple el lenguaje cuando es usado:

Para que sea operante, el mensaje requiere un contexto de referencia (un «referente» según otra terminología un tanto ambigua) que el destinatario pueda captar, ya verbal, ya susceptible de verbalización (Jakobson, 1960: 352).

Nótese que Jakobson habla de *contexto de referencia* y critica el uso del término «referente» para designar ese concepto. Sin embargo, ese término es el que curiosamente se ha extendido en la divulgación, un tanto esquemática, de su interesante trabajo sobre las relaciones entre lingüística y poética y sobre las funciones del lenguaje (Jakobson, 1960).

Los trabajos de Malinowski no sólo dejaron huella en la antropología; el ámbito de la lingüística también ha recibido la influencia de su concepción del lenguaje y de las lenguas, especialmente, por la importancia central que otorgó al *contexto de la situación*. En efecto, sus ideas sobre este tema fueron revisadas y ampliadas por el lingüista británico Firth, quien serviría de puente entre el antropólogo y Halliday, máximo representante de la corriente de estudio lingüístico conocida como *lingüística sistémica y funcional*.

[...] El lenguaje es una manera de tratar con la gente y con las cosas, una manera de actuar y de hacer que los otros actúen (Firth, 1935: 31).

Firth señaló la necesidad de llegar a establecer una tipología de las funciones del lenguaje y de los contextos de situación en que las lenguas son usadas y en las que palabras y enunciados adquieren sus significados precisos. Esta tarea, según él, puede resultar difícil pero no es imposible si se apela al conocimiento sociocultural compartido que poseen las personas. Para este autor el contexto de la situación atiende a los *participantes*, sus *acciones* comunicativas (verbales y no verbales), aquellas *características del entorno físico* que resulten relevantes para el evento y los *efectos* que produce la acción verbal. Firth abogó por el estudio de la conversación, entendida como «un ritual social», ya que «es ahí donde encontraremos la clave para una mayor comprensión de lo que el lenguaje es y de cómo funciona» (Firth, 1935: 32) debido, principalmente, a que es

en la conversación donde puede apreciarse el valor del contexto para alcanzar esa comprensión.

Estas ideas permiten el desarrollo de la noción de *registro*, por parte de lingüistas como Halliday y Hasan, para analizar las variedades lingüístico-textuales derivadas de la relación que establece quien habla o escribe respecto a la situación en que se encuentra (véase el capítulo 11, donde se desarrolla este tema).

Por último, en este repaso somero y selectivo a la atención que desde la lingüística se ha prestado al contexto, no podemos dejar de referirnos al hispanista Coseriu. Este autor plantea la importancia de los *entornos* en la comprensión de los enunciados:

[...] en todo momento, lo que efectivamente *se dice* es menos de lo que *se expresa y se entiende*. Mas ¿cómo es posible que lo hablado signifique y se entienda más allá de la lengua? Tal posibilidad está dada por las actividades expresivas complementarias y, sobre todo, por las circunstancias del hablar, o sea, por los *entornos*.

Los entornos intervienen necesariamente en todo hablar, pues no hay discurso que no ocurra en una circunstancia, que no tenga un «fondo». [...] los entornos orientan todo discurso y le dan sentido, y hasta pueden determinar el nivel de verdad de los enunciados (Coseriu, 1955-1956: 308-309).

Coseriu clasificó los entornos en cuatro tipos: *situación*, *región*, *contexto* y *universo de discurso*.

El primer tipo —la *situación*— se refiere a los aspectos espacio-temporales, que permiten el uso y la interpretación de los elementos deícticos de persona, de lugar y de tiempo. El segundo —la *región*— se refiere a lo que hoy podríamos denominar como «ámbito sociolingüístico», que permite asignar el significado concreto, entre los posibles, a una palabra; Coseriu distinguía tres clases de «regiones»: la *zona*, el *ámbito* y el *ambiente*. Para el tercer tipo de entorno —el *contexto*—, Coseriu distingue tres subtipos: el *idiomático*, el *verbal* y el *extraverbal*. Finalmente, el cuarto tipo —el *universo de discurso*— tiene que ver con «el sistema universal de significaciones al que pertenece un discurso (o enunciado) y que determina su validez y su sentido: la literatura, la mitología, las ciencias, la matemática, el universo empírico, en cuanto «temas» o «mundos de referencia» del hablar» (*op. cit.*, 318).

4.2. El 'contexto' en la pragmática y en el análisis del discurso

[...] en los últimos años la idea de que una secuencia lingüística (una oración) puede ser completamente analizada sin tener en cuenta el «contexto» ha sido seriamente puesta en duda. Si el gramático de la oración desea hacer afirmaciones sobre la «aceptabilidad» de una oración al determinar si las secuencias producidas por su gramática son oraciones correctas de la lengua, está recurriendo implícitamente a consideraciones contextuales. Después de todo, ¿qué hacemos cuando nos preguntan si una determinada secuencia es «acep-

table»? ¿No nos ponemos, inmediatamente y del modo más natural, a imaginar algunas circunstancias (es decir, un «contexto») en donde la oración podría ser empleada de modo aceptable? (Brown y Yule, 1983: 47).

Como señalábamos al inicio de este capítulo, el **contexto** se constituye como un concepto crucial y definitorio del ámbito de la pragmática y del análisis del discurso, ya que su consideración en la descripción y el análisis de los usos lingüísticos marcará la línea divisoria entre los estudios discursivos y los puramente gramaticales. Dado este carácter central, la definición y la delimitación del concepto de «contexto» ocupa siempre un lugar específico y destacado en los tratados de estas disciplinas. Una primera aproximación al concepto de contexto desde el análisis del discurso ha consistido en dividirlo en cuatro niveles o tipos:

1. El contexto *espacio-temporal*.
2. El contexto *situacional o interactivo*.
3. El contexto *sociocultural*.
4. El contexto *cognitivo*.

Este planteamiento puede resultar útil para determinados fines (didácticos, por ejemplo), ya que cada nivel o tipo pone el énfasis en algún factor sin duda crucial del contexto. Sin embargo, como esperamos mostrar en el resto de este capítulo, puede llevar a solapamientos innecesarios o incluso a errores, ya que separa aspectos que son excesivamente interdependientes. Por ejemplo, tanto los elementos espacio-temporales como los situacionales son interpretados a la luz de los datos socioculturales, datos que, a su vez, son integrados en la mente de las personas a través de procesos cognitivos que se activan para cada situación.

Levinson (1983), atendiendo a la complejidad del concepto, plantea la cuestión del modo siguiente:

¿A qué podemos llamar entonces **contexto**? En primer lugar debemos distinguir entre las situaciones reales de enunciación en toda su multiplicidad de rasgos, y la selección de solamente aquellos rasgos que son culturalmente y lingüísticamente pertinentes en cuanto a la producción e interpretación de enunciados [...] Sin embargo, ¿podemos establecer de antemano cuáles son estos rasgos? Lyons se atreve a enumerar los siguientes (1977a: 574), además de los principios universales de la lógica y del uso del lenguaje: i) conocimiento del **papel** y de la **posición** (donde el papel abarca el papel en el evento discursivo como hablante o como destinatario y el papel social y la posición abarca nociones del nivel social relativo), ii) conocimiento de la **situación** espacial y temporal, iii) conocimiento del **nivel de formalidad**, iv) conocimiento del **medio** (aproximadamente el código o estilo apropiado a un canal, como la distinción entre variedades escrita y hablada de una lengua), v) conocimiento del **contenido** adecuado, vi) conocimiento del **campo** adecuado (o dominio que determina el **registro** de una lengua). Ochs (1979c) [...] señala que «el ámbito del contexto no es fácil de definir... debe considerarse el **mundo social y psicológico en el cual actúa el usuario del lenguaje en cualquier momento dado**» (p.1), «incluye como mini-

mo las creencias y suposiciones de los usuarios del lenguaje acerca del marco temporal, espacial y social; las acciones (verbales y no verbales) anteriores, en curso o futuras, y el estado de conocimiento y atención de los que participan en la interacción social que se está efectuando» (p. 5). Tanto Lyons como Ochs enfatizan que no debe entenderse el contexto de manera que excluya rasgos lingüísticos, ya que tales rasgos a menudo recogen asunciones contextuales (un punto sobre el que Gumperz ha llamado sutilmente la atención [1977], llamando a estos rasgos lingüísticos **señales de contextualización**) (Levinson, 1983: 19-20).

En este mismo sentido, Brown y Yule (1983) recogen las aportaciones realizadas desde la lingüística funcional y desde la antropología lingüística y plantean que el contexto está formado por todo el conocimiento etnográfico necesario para interpretar los enunciados y para crear expectativas. Elementos como el *tema*, el *marco*, el *canal*, el *código*, la *forma del mensaje*, el tipo de *evento*, las características de los *participantes* serán los que intervienen en la producción y en la interpretación de los enunciados y son los factores que quienes analizan una pieza discursiva tendrán que tomar en consideración para dar cuenta de forma cabal de lo que las palabras significan; estos autores señalan la importancia que tienen los factores contextuales que hemos señalado en el uso e interpretación de esas piezas específicas que son los deícticos. A todos esos factores, Brown y Yule añaden, siguiendo a Halliday, el *cotexto* o entorno textual, es decir los enunciados que rodean a aquello que se está considerando para el análisis, ya que el significado concreto que adquieren las palabras, los enunciados y los discursos depende, en gran medida, de lo que se ha dicho antes y de lo que viene después. Otros autores, como Maingueneau (1996) o Kerbrat-Orecchioni (1990), mantendrán esta concepción como algo básico para el análisis del discurso, tomando como «ingredientes» fundamentales del contexto extralingüístico los *participantes*, el *marco espacio-temporal* o emplazamiento (entendido tanto en el sentido físico como en el social o institucional) las *finalidades* y el *cotexto*.

Un factor de gran importancia que, como veremos más adelante, es decisivo a la hora de interpretar los enunciados tiene que ver con lo que podríamos llamar el *contexto intertextual*, es decir, el conocimiento que las personas tienen de ese «río» de textos producidos a lo largo de la historia que nos permite reconocer aquellas maneras de hablar y de escribir apropiadas a cada situación.

Desde la perspectiva de la ciencia cognitiva interesa dar cuenta, precisamente, de la manera como las personas almacenamos y organizamos nuestras experiencias de todo tipo en la memoria, de forma que ese conocimiento resulte eficaz y operativo para funcionar en nuestra vida diaria y para dar sentido a nuestras actividades cotidianas. El papel que desempeñan los factores contextuales es fundamental, ya que son esos factores los que permiten el almacenamiento organizado de la experiencia y, del mismo modo, los que facilitan, posteriormente, la activación del conocimiento pertinente así acumulado para interpretar de forma adecuada las situaciones nuevas, asociándolas a experiencias previas similares. Los términos utiliza-

dos en el ámbito de la ciencia cognitiva para designar esta organización que se produce en nuestra mente de los datos de la experiencia han sido variados. Los más extendidos son los de **marco** o **entramado** (*frame*), **esquema** (*schemata*), **guión** (*script*), **plan**.

Marco y *esquema* —a menudo utilizados como sinónimos— se refieren al conocimiento de los parámetros (proto)típicos de una situación (ir al restaurante, asistir a una conferencia, reunirse en una asamblea de trabajadores, etc.); una vez activado ese esquema o marco, se crean unas expectativas de actividades en forma de *guión*, que nos indican cómo actuar y cómo esperar que actúen los demás. Además, si entendemos que la comunicación es una acción encaminada hacia una *meta*, teniendo en cuenta el marco y el guión, se pone en funcionamiento un *plan* determinado para conseguir esa meta. Este funcionamiento no hay que entenderlo de forma mecánica, ya que al producirse en la interacción, es necesario ir negociando y tal vez modificando los diferentes parámetros a medida que se desarrolla el proceso de expresión y de interpretación (Schank y Abelson, 1977; Brown y Yule, 1983).

Veamos un ejemplo: si reconocemos un determinado espacio como un consultorio médico (por la colocación de las mesas, las sillas, el armario con el instrumental clínico, etc.) y el tiempo como el típico para la atención sanitaria; si reconocemos, por su ubicación en el espacio y por su indumentaria, a los personajes (médico-enfermero-paciente), todo ello se configura como ese entramado o *marco* que nos permite prever o esperar unas determinadas secuencias *habituales* de acontecimientos —un *guión*— del tipo:

- a) intercambio de saludos
- b) secuencia de preguntas (por parte del médico) y de respuestas (por parte del paciente) sobre el motivo de la consulta
- c) diagnóstico y recomendaciones
- d) despedida.

Lógicamente, pueden producirse, también, otras actividades (una exploración física, comentarios laterales, etc.). En cualquier caso, esos actos implican unos determinados usos discursivos para que el guión se ejecute de forma apropiada. Ahora bien, es fundamental no entender, como decíamos antes, esta dimensión contextual como algo universal y estático, ya que a lo que nos estamos refiriendo es a ciertos tipos de significaciones que determinados parámetros *suelen* tener en un ámbito concreto (el de las consultas médicas) y en una cultura concreta (la occidental). Además, hay que tener en cuenta que esas significaciones —y los parámetros mismos— pueden también variar dependiendo de múltiples factores que, en cada caso, habrá que tener en cuenta como, por ejemplo, el tipo de consulta (pública o privada, en el dispensario o en el domicilio de la persona enferma...), las características personales de los participantes y su conocimiento mutuo, el tipo de enfermedad, los *planes* de los diferentes actores, etc.

Como decíamos antes, uno de los fenómenos en los que confiamos y que nos orienta en la creación y comprensión del contexto es la *intertextualidad* (Bajtín, 1979; Voloshinov, 1929; Beaugrande y Dressler, 1981). En efecto, las personas vivimos inmersas en una corriente de textos que se han producido a lo largo de la historia, que se van «repitiendo» en situaciones de comunicación semejantes y que vamos interiorizando de forma que podamos activarlas con facilidad cuando sea necesario. Como señala Rams-pott refiriéndose a la narración,

[...] el carácter convencional de las superestructuras narrativas hace que la mayoría de los hablantes sea capaz de determinar no sólo el contenido de un texto, sino también el tipo que constituye. Así, un supuesto básico [...] es que las reglas de un discurso narrativo forman parte de la capacidad lingüística y comunicativa del hablante (Rams-pott, 1992: 101).

A veces, la seguridad de que se comparte ese conocimiento esquemático y el guión correspondiente se utiliza para romper las expectativas y crear un efecto sorpresa de gran eficacia comunicativa, como se puede apreciar en el siguiente texto:

MONTERÍA

Por un coto de Sierra Morena iban con el rifle al hombro altos financieros, capitanes de empresa, políticos del sistema, magnates salchicheros y algunos aristócratas seguidos por una jauría de perros. Un tropel de secretarios transportaba la munición. A todos les humeaba el belfo en la fría madrugada, pero los cazadores llevaban bajo las verdes casacas el estómago reparado con un desayuno de migas con chocolate. A esa hora, los jabalíes aún dormían y los venados ya estaban llorando. Mientras las alimañas soñaban en la madriguera, guardas con escarapela en el sombrero guiaban a estos tiradores de elite hasta sus puestos de combate.

Pronto comenzó la montería. A la salida del sol olían a sangre algunos matorrales y por los barrancos del coto sonaban disparos de varios ecos, se oían alaridos de toda índole, incluso humanos, dentro del recio perfume de la pólvora. Los cazadores se habían establecido, según intereses o pandillas, detrás de los parapetos y la orden del día consistía en abatir cualquier cosa que se moviera, desde un consejero delegado hasta un simple conejo. No se detuvo la carnicería durante toda la jornada. Los ojeadores seguían levantando grandes piezas a media mañana y por las miras telescópicas podían verse las lágrimas de los ciervos, la espuma seca en las fauces de otras fieras, el terror en el rostro de algunos presidentes de consejo de administración, y era un placer presentir con la mente helada la exactitud del proyectil, apretar el gatillo y al instante divisar a la víctima rodando por la trocha bajo el estruendo de los perros. La cacería terminó cuando el cielo ya se hallaba también cubierto de plasma. En el crepúsculo, los monteadores llevaron al palacio campestre las furgonetas cargadas con la caza cobrada, que fue recibida por los tiradores supervivientes con una copa de fino en la mano junto a los porches. Entre las piezas abatidas había tres jabalíes, dos subsecretarios, un banquero, dos docenas de venados, cuatro empresarios, innumerables conejos y un príncipe destronado (M. Vicent, *El País*).

Probablemente este texto, que pertenece al género «columna», típico del periodismo literario, se apoya en dos bases; por una parte, el conocimiento, aunque sea rudimentario, que se le supone al lector respecto a cómo funciona una cacería y, por otra parte, el recuerdo de una famosa —en su momento— película española de los años sesenta —*La caza*—, de Carlos Saura, en la que se utilizaba esa actividad como alegoría de la época de represión franquista en España. Las expectativas se rompen cuando vemos que las presas no son únicamente los animales (ciervos, conejos, venados o jabalíes) sino también personalidades del mundo económico (banqueros y empresarios), político (subsecretarios) y social (un príncipe destronado).

En un sentido fundamentalmente psicológico se define el contexto dentro del marco de la teoría de la relevancia (o pertinencia), como ese conjunto de factores que permiten la producción y la interpretación de los enunciados con un mínimo coste de procesamiento. Reyes (1995) lo explica de este modo:

El contexto, en la teoría de la relevancia, se define en términos psicológicos, no sociales, culturales o discursivos [...]. Las creencias operativas que forman el contexto de cada interacción pueden derivar de la percepción inmediata de la situación, de lo que se ha dicho antes o provenir de la memoria. Lo importante es que los interlocutores comparten o creen compartir una versión parecida del contexto. La comunicación exitosa depende de cierto conocimiento mutuo: de lo que cada interlocutor sabe y sabe que el otro sabe (Reyes, 1995: 57).

En otros casos, es el entorno físico el que nos aporta datos sobre cómo comportarnos de forma adecuada o sobre qué tipo de acontecimiento comunicativo podemos esperar que se produzca y, en ese sentido, activamos un *guión* sobre las secuencias y las acciones verbales y no verbales habituales en esa situación (véase el apartado 4.3). Ahora bien, el contexto puede también **crearse** a través del uso discursivo mismo. Así, por ejemplo, el inicio de una pieza discursiva actúa de «interruptor» en nuestra mente, en nuestra memoria histórica y cultural, y crea unas expectativas respecto a lo que vendrá a continuación, es decir, nos proporciona pistas contextuales. Veamos algún caso típico de lo que estamos diciendo:

- 1) A — ¡Ay! ¿lo sabes aquel que dice...? Chiste, situación festiva
- 2) A — Érase una vez... Cuento tradicional, situación familiar
- 3) A — Perdone que le moleste, pero... Situación formal, jerárquica, difícil

Asimismo, la selección de un registro determinado o de elementos prosódicos concretos, por ejemplo, puede servir como señal que actúa de indicio para la construcción de un contexto. La teoría de la relevancia se ha preocupado especialmente de los procesos de interpretación, por eso nos referiremos a esta propuesta con más detalle en el capítulo 7.

La creación y el reconocimiento de los factores contextuales son aspectos fundamentales en la comunicación humana. Gumperz se refiere a estos aspectos cuando habla de *contextualización*:

Uso el término «contextualización» para referirme al uso que hacen los hablantes y los oyentes de signos verbales y no verbales para poner en relación lo que se dice en cualquier momento concreto y en cualquier lugar concreto con el conocimiento adquirido a través de la experiencia pasada, con el fin de recuperar las presuposiciones en las que confían para mantener el compromiso conversacional y para evaluar qué es lo que se está queriendo decir (Gumperz, 1992: 230).

Como ya hemos señalado, el contexto es algo dinámico que quienes participan en un intercambio comunicativo tienen que ir construyendo —creando, manteniendo, cambiando e interpretando—. En ese proceso pueden concurrir —guiando y orientando— ciertos elementos como el entorno físico (culturalmente interpretado) y ciertas normas o tendencias de comportamiento colectivo interiorizadas cognitivamente en forma de marcos o guiones. Sin embargo, son las personas, a través de las actividades que van llevando a cabo, quienes **actualizan** esos factores convirtiéndolos en una parte significativa de lo que está sucediendo. En este sentido, como ya ha mostrado la etnometodología o la etnografía, los usos lingüísticos y lo que los acompaña (vocalizaciones, elementos cinésicos y elementos proxémicos) son los instrumentos privilegiados que tenemos los seres humanos para construir el contexto en el que se inscriben nuestras actuaciones. Es decir, el contexto es algo que se construye *discursivamente* a través de lo que Gumperz (1982) denomina **indicios contextualizadores**, entendidos como

constelaciones de rasgos superficiales de la forma del mensaje a través de los cuales las hablantes señalan y los oyentes interpretan de qué tipo de actividad se trata, cómo debe entenderse el contenido semántico y de qué manera cada oración se relaciona con lo que la precede y con lo que la sigue. [...] (Gumperz, 1982: 131).

Todas las lenguas naturales poseen múltiples elementos que utilizamos con estos fines. Un determinado tono de voz, un ritmo especialmente acelerado o lento, una determinada selección léxica, la elección de un tipo de construcción sintáctica, de un registro o de un estilo, o el cambio de una lengua a otra, la selección de una variante fonética —así como una mirada, una vocalización o un contacto físico— contribuyen a la creación de un contexto específico.

Veamos el siguiente ejemplo en el que se puede apreciar cómo se negocian y se transforman algunos de los parámetros del contexto a partir de un cierto conocimiento compartido. Se trata de un examen oral oficial de español como lengua extranjera. En el aula hay dos profesoras, Pr1 y Pr2, encargadas de examinar, y entra a examinarse una muchacha, Est; las profesoras no conocen previamente a la estudiante ni ésta conoce a las profesoras. El

examen se hace el mismo día en muchos lugares, las preguntas son las mismas en todas partes y existe la norma estricta de que una vez realizada la pregunta de examen, las profesoras no pueden ayudar de ninguna forma a quien se examina.

1. Pr1 — de dónde eres V\
2. Est — bueno \ originariamente/ =o ah=ora\
3. Pr2 — =no=
4. Est — soy inglesa pe=ro=
5. Pr2 — eres inglesa/
6. Est — sí sí sí\
7. Pr1 — cuánto tiempo llevas aquí/
8. Est — cinco años\
9. Pr1 — **uy\ cinco años ya**
10. Est — 'que soy casada con un chico español y =aquí= tengo mi vida\
11. Pr2 — =ah=
12. Pr1 — vives en barcelona/
13. Est — no\ en la escala\ en =la provincia= de gerona\
14. Pr1 — **qué bien**
15. Est — sí\
16. Pr2 — has tardado mucho en venir/ en llegar\ vamos\
17. Est — hoy/
18. Pr2 — sí\
19. Est — hemos salido a las diez (...)\
20. Pr2 — pero tú querías esta hora\ la =última hora=\ mejor que la primera\
21. Est — =sí sí sí= porque la semana pasada me tuve que salir a las cinco y media porque
22. no sabía adónde venía ni nada\ y—
23. Pr1 — has estudiado español/ o—
24. Est — no\ no lo he aprendido— bueno\ he estudiado un poco\ ahora\ estos años\ pero en general
25. lo que he aprendido lo he aprendido así\ hablando
26. [risas]
27. Pr2 — estás nerviosa/
28. Est — sí\
29. Pr2 — mujer tranquila\ mujer\ no pasa nada\
30. [risas]
31. Pr2 — mira\ tú sabes que hay dos partes en el examen\ una primera parte son situaciones
32. corrientes\ en=ton=ces te vamos a leer estas situ=acio=nes y tú te vas a imaginar
33. Est — =sí= =mm=
34. Pr2 — >que en ese moment estás en ese lug=ar y= qué es lo que dirías en esta situa=ción=\
35. Est — =sí= =sí=
36. Pr2 — >te vamos a dar un ejemplo\ en el hotel en que estás te llaman por teléfono para
37. informarte de que tu taxi ya está esperando\ pero tú no estás todavía preparada\
38. qué dices\ y— qué propones\
39. Est — bueno\ esto lo contesto ahora/
40. Pr2 — sí sí\
41. Est — pero qué tengo que hacer\ como un— conversación seguido/ o solo-
42. Pr2 — vamos a imaginar que ella es la secretaria del hotel\ o la recepcionista\ o la telefonista\
43. y te llama por teléfono\
44. Pr1 — =y te digo— el taxi está esperando\
45. Est — bueno— podría usted decirle— por favor\ que se espere unos minutos que me da tiempo
46. de acabar las maletas\
47. Pr2- vale\ esto es lo que queremos nosotros\ eh/ que más o menos pues mantengamos un
48. pequeño diálogo\ mejor dicho\ hablas tú\ no nosotros\
49. Est- qué— les digo de usted o de tú\
50. Pr2 — lo que tú =preferas=\
51. Pr1 — =como te sientas mejor=\
52. Pr2 — como te sientas mejor\
53. [silencio]

54. Pr2 — te enteras de que una amiga tuya ha conseguido—por fin\ el puesto de trabajo que
 55. tanto deseaba\ tú la llamas por teléfono\ qué le dices\ y qué le preguntas\
 56. Est — le diría— hola\ enhorabuena\ me he alegrado mucho de saber que has conseguido el
 57. trabajo\ qué contenta debes estar\ cuándo empiezas y con quién vas a trabajar\
 (Corpus del CAD)

En esta transcripción se pueden observar claramente tres secuencias, a saber:

1. *Romper el hielo*

De la línea 1 a la 30, las profesoras tratan de «romper el hielo» y tranquilizar a la examinanda; para ello le hacen una serie de preguntas de carácter personal, comentan sus respuestas con énfasis, mostrando admiración (véanse las líneas 9 y 14, por ejemplo), en definitiva, despliegan estrategias de cortesía positiva (véase el capítulo 6) mostrando comprensión y solidaridad, tratando de crear una atmósfera en la que la joven se pueda sentir relativamente cómoda.

2. *El precalentamiento*

Después de las risas compartidas (línea 30), que señalan que se ha conseguido un cierto grado de distensión y que actúan como frontera, empieza la segunda secuencia, que abarca de la línea 31 hasta la línea 52. En este fragmento se lleva a cabo una actividad que podríamos llamar de «precalentamiento». Las profesoras le explican a la chica en qué va a consistir el examen y le proponen realizar una especie de «ensayo». A lo largo de esta secuencia se negocia y se comprueba si se comparte lo que va a suceder en el examen, la muchacha manifiesta lo que entiende a través de respuestas mínimas (líneas 33, 35) y pregunta aquello de lo que no está segura (líneas 39, 41). Especialmente interesante es lo que ocurre en la línea 49, en que la estudiante pregunta qué tipo de tratamiento se espera que utilice, tema que las profesoras dejan a su elección (hay que señalar que no existe apenas diferencia de edad entre las tres mujeres y que no es inusual en el lugar donde se realiza el examen —Barcelona— que los estudiantes tuteen a sus profesores).

3. *El examen*

El silencio que se produce en la línea 53 señala la frontera entre la segunda y la tercera secuencia al indicar que todo el procedimiento parece estar claro para la estudiante. En la línea 54 empieza la tercera secuencia en la que tiene lugar el examen propiamente dicho: el tono es más formal, los turnos más largos y la estudiante «simula» una conversación telefónica sin esperar que ninguna de las profesoras la «ayude» interactivamente. Vemos, pues, cómo en el interior de un mismo evento, este particular examen oral, se van negociando y construyendo diferentes «escenas» a través de la propia interacción.

4.2.1. LA DEIXIS: TIPOS Y FUNCIONES

Cliente — ¡camarero, este croissant está duro!

Camarero — ¡ah!, ¿lo quería usted de hoy?

Cliente — ¡pues claro!

Camarero — entonces, venga usted mañana.

¿Dónde reside la «gracia» en este chiste? Precisamente en el hecho de utilizar de forma ambigua el deíctico temporal *hoy*. Se supone que el cliente quiere que el croissant sea de *hoy*, «hoy», porque si es de *hoy* «mañana», le ocurrirá lo mismo que «hoy», que está duro porque es de «ayer». Obsérvese que la correcta interpretación de esas piezas tiene que hacerse tomando como referencia el momento de la enunciación.

Las lenguas tienen la capacidad de «gramaticalizar» algunos de los elementos contextuales, a través del fenómeno de la «deixis», fundamental dentro de lo que se conoce como *indexicalidad*. Con este mecanismo, quienes participan en un encuentro comunicativo seleccionan aquellos elementos de la situación (personas, objetos, acontecimientos, lugares...) que resultan pertinentes o relevantes para los propósitos del intercambio, los colocan en un primer plano o formando el fondo de la comunicación y, a la vez, se sitúan respecto a ellos. La indexicalización permite jugar con los planos, con los tiempos y con las personas en el escenario de la comunicación. Aunque las expresiones indéxicas pueden ser de muchos tipos, las lenguas poseen unos elementos que se especializan precisamente en este tipo de funciones, nos referimos a los elementos **deícticos** de los que vamos a tratar en este apartado.

En esencia, la deixis se ocupa de cómo las lenguas codifican o gramaticalizan rasgos del **contexto de enunciación** o **evento de habla**, tratando así también de cómo depende la interpretación de los enunciados del análisis del contexto de enunciación. [...] Los hechos deícticos deberían actuar para los lingüistas teóricos como recordatorio del simple pero importantísimo hecho de que las lenguas naturales están diseñadas principalmente, por decirlo así, para ser utilizadas en la interacción cara a cara, y que solamente hasta cierto punto pueden ser analizadas sin tener esto en cuenta (Levinson, 1983: 47).

Los elementos deícticos son piezas especialmente relacionadas con el contexto en el sentido de que su significado concreto depende completamente de la situación de enunciación, básicamente de *quién las pronuncia, a quién, cuándo y dónde*. Son elementos lingüísticos que señalan, seleccionándolos, algunos elementos del entorno contextual. La deixis ha sido objeto de interés para la filosofía y la lingüística y es uno de los fenómenos que más específicamente atañe a la pragmática dada su función de indicador contextual, tanto en la elaboración como en la interpretación de los enunciados. Los *deícticos* (llamados *conmutadores* por Jakobson, 1957) son elementos que conectan la lengua con la enunciación, y se encuentran en categorías diversas (demostrativos, posesivos, pronombres personales, verbos, adverbios) que no adquieren sentido pleno más que en el contexto en que se emiten. Así como los elementos léxicos no adquieren sentido pleno más que

en su uso contextualizado, en los deícticos este carácter se ve acentuado al máximo. Por eso Jespersen y Jakobson les confieren un estatus especial (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Sobre la indexicalización, en general, y sobre la deixis, en particular, se pueden consultar, entre otros, los trabajos de Bühler (1934), Lyons (1968, 1975 y 1977), Fillmore (1971, 1975), Levinson (1983) y Hanks (1992). Para la deixis en español, véanse los estudios de Cifuentes (1989) y Vicente (1994).

La deixis señala y crea el terreno común —físico, sociocultural, cognitivo y textual—. Los elementos deícticos organizan el tiempo y el espacio, sitúan a los participantes y a los propios elementos textuales del discurso. De acuerdo con esto, cinco son los tipos de deixis, según a cuál de esos aspectos se refiera: deixis *personal*, *espacial*, *temporal*, *social* y *textual*. Los elementos deícticos suelen formar clases cerradas y son principalmente los pronombres, los artículos, los adverbios y los morfemas verbales de persona y de tiempo, pero también algunos verbos, adjetivos y preposiciones. Los términos deícticos pueden usarse en un sentido *gestual* o en un sentido *simbólico* (Levinson, 1983), como lo muestran los siguientes ejemplos:

1. Uso deíctico y gestual: *Me duele aquí* (señalando el estómago).
2. Uso deíctico y simbólico: *Aquí* (en este país) *se acostumbra a almorzar a la una del mediodía*.

Veamos cómo se define —a partir de los elementos deícticos— la situación de enunciación.

<i>Deixis</i>	<i>Contexto-marco de la enunciación</i>		<i>«Mundo exterior»</i>
de persona	YO (mío) NOSOTROS/AS (nuestro)	TÚ/USTED/VOS (tuyo, suyo) NOSOTROS/AS VOSOTROS/AS/USTED/ES (vuestro, suyo)	ÉL/ELLA/OS/AS (suyo)
de lugar	AQUÍ/ACÁ ESTE/A/O	AHÍ ESE/A/O CERCA	ALLÍ/ALLÁ AQUELL/A/O LEJOS
de tiempo		AHORA	ENTONCES (antes/después)

Deixis personal: Señala a las personas del discurso, las presentes en el momento de la enunciación y las ausentes en relación a aquéllas. En espa-

ñol funcionan como déicticos de este tipo los elementos que forman el sistema pronominal (pronombres personales y posesivos) y los morfemas verbales de persona. A través de los déicticos de *persona* seleccionamos a los participantes en el evento. Pero esa selección es flexible y puede cambiar. Quien habla es el «yo», sin duda, pero a través de la segunda persona podemos seleccionar a diferentes interlocutores, de forma individual o colectiva, para ello habrá que tener en cuenta a quién nombramos con la tercera persona (también de forma individual o colectiva). Quien ahora es «tú» puede pasar a ser «ella» o parte de «ellos» o «ellas» en un momento dado y viceversa, de forma que vamos incorporando o alejando del marco de la enunciación a alguna o algunas personas. Lo mismo ocurre con la primera persona del plural, que puede equivaler a un «yo» + «tú» (o «vosotros/as») o no y equivaler a un «yo» + X (menos «tú» o «vosotros/as» o menos parte de «vosotros/as») y ese «X» puede estar presente o no en el momento de la enunciación. Con la segunda persona del plural sucede algo similar, ya que puede incluir a todos o parte de los presentes (y el resto pasar a ser parte de «ellos» o «nosotros»), o a todos o a parte de los presentes más alguien ausente. En cuanto a la tercera persona, con ella se nombra lo que se excluye del marco estricto de la interacción, pero, como hemos ido viendo, la persona o personas que denominamos como «él», «ellos», «ella», «ellas» pueden estar presentes o no. Al uso de las personas gramaticales hay que añadir las posibilidades que ofrece la deixis social y que permite ya no sólo seleccionar a los «actores», sino también caracterizarlos socioculturalmente. La *deixis social* señala las identidades de las personas del discurso y la relación entre ellas o entre ellas y la (posible) audiencia. Sirven para este cometido los elementos del sistema de tratamiento formado por algunos pronombres, los apelativos y los «honoríficos» (véase el capítulo 5).

Los siguientes esquemas intentan mostrar alguna de las configuraciones que pueden adquirir las relaciones entre los actores de un intercambio comunicativo a través de la utilización de los elementos déicticos de persona.

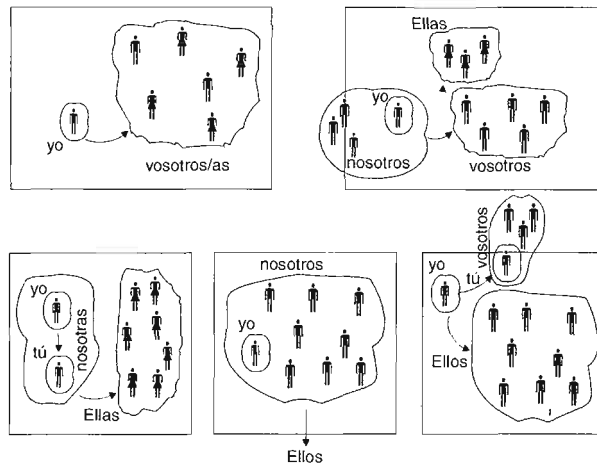


FIG. 1.

Otra forma de esquematizar las relaciones entre los interlocutores nos la proporciona Kerbrat-Orecchioni (1980: 55):

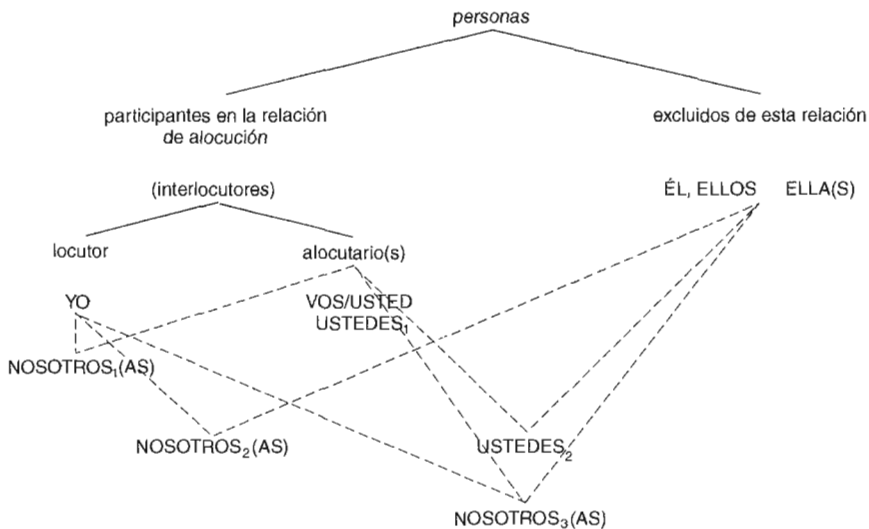


FIG. 2.

Deixis espacial: Con la deixis espacial se organiza el lugar en el que se desarrolla el evento comunicativo. Para ello se selecciona, del entorno físico, aquello que interesa destacar, y se sitúa en el fondo o fuera del «escenario» aquello que no interesa o sólo de forma subsidiaria, es decir, se construye el «proscenio» y los decorados del fondo del escenario. La deixis espacial señala los elementos de lugar en relación con el espacio que «crea» el yo como sujeto de la enunciación. Cumplen esta función (véase Kerbrat-Orecchioni, 1980: 63-70) los adverbios o perífrasis adverbiales de lugar (*aquí o acá / ahí / allí o allá; cerca / lejos; arriba / abajo; delante / detrás; a la derecha / a la izquierda*, etc.), los demostrativos (*este/a / ese/a / aquel/la*), algunas locuciones prepositivas (*delante de / detrás de, cerca de / lejos de*), así como algunos verbos de movimiento (*ir / venir, acercarse / alejarse, subir / bajar*). Como veíamos con la deixis de persona, también podemos jugar con el espacio y «mover» los elementos según nuestros propósitos. Así el «aquí» o «acá», «esta» o «este» puede señalar algo que está en mi persona o algo que está cerca de «nosotros», puede ser «aquí, en mi pierna» o «aquí, en el planeta Tierra»; igual sucede con el «ahí» / «ese/a», «allí» o «allá» / «aquel/la», ya que su sentido siempre tendrá que interpretarse de forma local, en relación con lo que hemos designado como «aquí», y seguramente teniendo en cuenta otros factores del contexto, por ejemplo, elementos no verbales (gestos, miradas, posturas, movimientos, etc.) como hemos visto en el capítulo 2. La deixis espacial tiene, además, una función muy importante —si se quiere de tipo metafórico— para marcar el *territorio*, el espacio público y el privado, y, como consecuencia, para señalar la imagen y la dis-

tancia de las relaciones sociales, como lo demuestran expresiones del tipo *pasarse de la raya; meter la pata; ponerse en su sitio; no pase usted de ahí; póngase en mi lugar, no te metas donde no te llaman*, etc.

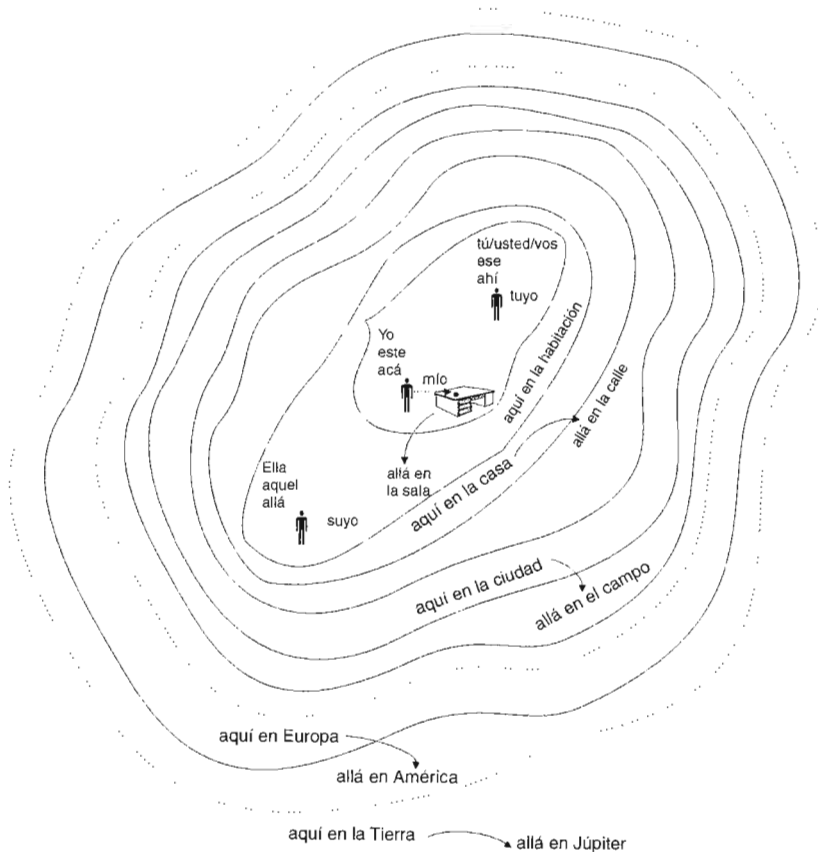


FIG. 3.

Deixis temporal: Indica elementos temporales tomando como referencia el «ahora» que marca quien habla como centro deíctico de la enunciación. Básicamente cumplen esta función los adverbios y las locuciones adverbiales de tiempo, el sistema de morfemas verbales de tiempo, algunas preposiciones y locuciones prepositivas (*antes de / después de, desde, a partir de...*), así como algunos adjetivos (*actual, antiguo / moderno, futuro, próximo...*). Veamos las referencias deícticas de tiempo tal como las presenta Kerbart-Orecchioni (1980: 61-62):

	Deícticos Referencia: T ₀	Relativas al cotexto Referencia: y expresado en el cotexto
Simultaneidad	en ese momento; ahora	en ese/aquel momento; entonces
Anterioridad	ayer; anteayer; el otro día; la semana pasada; hace un rato; recién, recientemente	la víspera; la semana anterior; un rato antes; un poco antes
Posterioridad	mañana; pasado mañana el año próximo; dentro de dos días; desde ahora; pronto (dentro de poco); en seguida	al día siguiente; dos días después al año siguiente; dos días más tarde; desde entonces; un rato después; a continuación
Neutros	hoy: el lunes (= «el día más próximo, antes o después, a T ₀ »); esta mañana, este verano	otro día

FIG. 4.

Con la deixis de tiempo ponemos las «fronteras» temporales que marcan el «ahora» respecto al «antes» y al «después». Pero los límites que se marcan con el «ahora» pueden también referirse a una secuencia particular dentro del evento, sería el caso del «ahora» más estricto o pueden referirse a un tiempo que abarca mucho más de lo que dura el evento (por ejemplo: «ahora» = siglo XX). Por ello el sentido de los deícticos de tiempo también tiene que interpretarse localmente, de acuerdo con las coordenadas concretas en que esas piezas se utilizan.

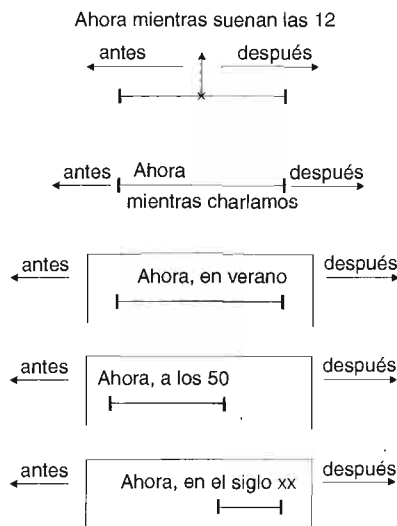


FIG. 5.

La aportación de Weinrich (1964) sobre este tema es muy valiosa porque estudia el uso de los tiempos verbales en los textos, desde una perspectiva comunicativa. Coincidiendo con la orientación enunciativa de Benveniste, defiende el estatuto subjetivo del tiempo en la lengua. Efectivamente, para empezar, distingue claramente el Tiempo Lingüístico del Tiempo Físico (cuarta dimensión, lineal, irreversible y unidireccional) y del Tiempo Cronológico (relativo a los acontecimientos, percibido y pensado en bidireccionalidad, hacia el pasado y el futuro, base del calendario establecido convencionalmente). El Tiempo Lingüístico, aunque presupone el tiempo cronológico, no coincide con éste: presenta la particularidad de tener al hablante como centro déctico para que éste implante así su perspectiva por medio del sistema déctico de tiempo.

No se trata en la teoría sistemática de la *expresión* del tiempo —la cual puede, en nuestras lenguas, corresponder a un nombre sustantivo o a otras categorías gramaticales—, sino de una *implicación* (y de una subsiguiente *explicación*) de orden estrictamente formal: el verbo *implica* el tiempo en su forma misma, y no en virtud de su sustancia semántica, y, al implicarlo, lo *explica* por un desfile de casos temporales, cosa de la que no es capaz el sustantivo ni ninguna otra parte de la oración (Molho, 1975: 35).

[El verbo] se presenta como un sistema de representaciones temporales, que son otras tantas conceptibilidades que la mente se da del tiempo que por experiencia percibe (*ibid.*, 1975: 61).

Para Weinrich, el verbo, con sus morfemas de tiempo, tiene el valor de poder ser usado para organizar la predicación como no se puede hacer con ninguna otra categoría gramatical, ya que proporciona pistas recurrentes de los dos modos fundamentales de representar la realidad: como relato o como comentario (véase Calsamiglia, 1989). Weinrich divide en dos grupos los tiempos simples y compuestos del indicativo. Un grupo para referirse al *mundo narrado* y otro grupo para referirse al *mundo comentado*. Para cada uno de los grupos establece un origen o tiempo **0** (**TO**) que se instaura para mostrar al destinatario la posición que toma el hablante. Para representar el mundo narrado hay dos **TO**: el Pretérito y el Indefinido. Para representar el mundo comentado sólo un **TO**: el Presente. El resto de los tiempos de uno y otro grupo se sitúan con respecto a su origen de forma retrospectiva o prospectiva: designan la perspectiva comunicativa relativamente al punto **0** de los grupos temporales correspondientes. La distribución, sin pretender ser exhaustiva, queda como se refleja en el cuadro de la página siguiente.

La asimetría entre los dos grupos, en favor de los tiempos del mundo narrado, la explica Weinrich porque «el lenguaje pone a disposición del mundo del relato más tiempos porque es más difícil situarse en el mundo narrado que en el mundo comentado en el que nos movemos con toda confianza» (*ibídem*: 208). El hablante selecciona un origen y, en principio, se adecua al uso de unos tiempos verbales que concuerdan con este origen a lo largo del texto. Así, un texto narrativo es fácilmente identificable por su anclaje enunciativo en la deixis temporal de la narración. De esta manera, la aparición recurrente de un grupo de tiempos verbales en un texto funciona

<i>Grupo temporal I</i>	<i>Grupo temporal II</i>
mundo comentado	mundo narrado
habrá cantado	habría cantado
cantará	cantaría
va a cantar	iba a cantar
canta (T0)	cantaba (T0)
	cantó (T0)
ha cantado	había cantado
	hubo cantado
acaba de cantar	acababa de cantar
está cantando	estaba cantando

como una «llamada» a la conciencia del Oyente o Lector para que considere aquello que se representa a través del discurso como algo que le implica (mundo comentado) o como algo que le libera de la coerción de la situación y que le emplaza en un escenario distinto (mundo narrado).

La combinación de adverbios y otros organizadores textuales con el sistema de los tiempos verbales es de crucial importancia en la creación de la coherencia textual.

Frente al presente del «mundo comentado» hay una pareja en el «mundo narrado». La existencia de esta pareja la interpreta Weinrich como un indicio de que debe estar en relación con el «narrar». El imperfecto, efectivamente, se encuentra en el principio de la narración, en la exposición que introduce al receptor al mundo narrado. El indefinido se encuentra, sobre todo, en el núcleo de la narración. Así pues, el indefinido reproduce los momentos esenciales, el imperfecto introduce las circunstancias más secundarias. [...] Algunos organizadores como «de repente», «de pronto», advierten que se acerca una complicación y suelen asociarse también al indefinido; otros como «después», «enseguida» parecen indicar la sucesión de los acontecimientos, así como «entonces» se asocia a la resolución (Ramspott, 1992: 102-103).

De hecho, los tiempos verbales, más allá de su valor deíctico estricto en relación con el momento de la enunciación, tienen un valor simbólico y estructurador de los diferentes tipos de discurso, como señala Ramspott en el fragmento que acabamos de citar. La narración es el espacio de los juegos de los tiempos del pasado. En la explicación tiende a dominar el presente, así como en la descripción, aunque, en este último caso, depende de cuál sea el entorno en el que se sitúa una descripción (por ejemplo, si aparece como parte de una narración, el imperfecto es el tiempo típico). Para la argumentación parece que el condicional y el futuro son los tiempos más apropiados (véase el capítulo 10).

Esto no significa, sin embargo, que los textos muestren siempre homogeneidad en los tiempos verbales, porque la alternancia de tiempos y su ocurrencia en contextos no esperados les confiere funciones nuevas. Esas funciones que algunos autores han llamado «secundarias», «dislocadas» o «metafóricas» y que permiten a los deícticos tener un papel en la modalización y en la expresión del matiz. El hecho de que se encuentren cambios de

un grupo a otro en el decurso de un mismo texto permite estudiar la función fundamental que éstos cumplen. Weinrich justifica la aparición de tiempos no concordantes por la utilización metafórica; es decir, una vez establecidos los valores comentativos o narrativos de los distintos tiempos de indicativo, si aparecen en un contexto que no les corresponde, adquieren una significación metafórica que **sólo** se puede dar en el co-texto. La aparición de tiempos del grupo narrativo en el contexto de los tiempos del comentario constituyen metáforas que **limitan** el efecto o apariencia de validez del discurso comentativo, suavizando su contenido originario con matices de cortesía, modestia, cariño, transposición a un mundo que no es real y, en general, aportando distancia y relajamiento en la implicación del enunciador. Por el contrario, la aparición de tiempos del grupo del comentario en el contexto de los tiempos de la narración constituyen metáforas que **intensifican** la apariencia de validez del discurso, aportando matices de tensión, dramatismo o, simplemente, compromiso.

Las dos formas fundamentales de las metáforas temporales podemos localizarlas bajo el concepto de *como si*: se comenta *como si* se narrase (con lo que se limita su validez) o se narra *como si* se comentase (con lo que se insiste sobre la validez). El lenguaje no sólo gusta de perspectivas, sino también de ilusiones de perspectiva (Weinrich, 1964: 167).

De ahí se derivan, por ejemplo, los valores corteses «yo venía a ver si me prestaba unas sillas para una cena que tenemos hoy» o el valor de realidad evocada en los juegos de los niños «yo era el rey y tú el gato con botas» en el mundo del comentario o bien el presente usado en las narraciones, como puede verse en el siguiente fragmento de la conversación que hemos presentado en el capítulo 2:

13. V — == y yo bajé: | (???) cuando bajé:: a probarme aquella noche <...> que tú te ibas a cenar
14. pues entonces bajé ||
15. M — == explicaselo explicaselo
16. V — == y luego el domingo tu padre estaba ahí || y no dijo nada | y luego el domingo le digo
17. Virginia y digo que:: que ha dicho la Loli y la:: y la Rosa digo que van a poner ¡es verdad!
18. que van a poner un autocar || pa ir todos como los borregos todos juntos [risas] <...> juntos
19. <...> y dice tu padre || anda
20. M — ¡no::!
21. V — ¿no? ¿cómo fue?
22. M — fue tu marío que le dice::
23. V — == bueno sí uno de los dos
24. M — fue tu marío tu marío fue el que empezó | fue (???) tu marío que le dice al papa
25. salta y dice | ¡oye Pozuelo! || y:: y ¿tú dejas de ir a:: a tu mujer a la fiesta? | dice hombre me ha
26. dicho que si no deajo ir a la fiesta que no va la tuya dice | ANDA | pues si la mía me ha dicho
27. lo mismo que si no vas<...>

Deixis textual: este tipo de deixis señala y organiza las partes del texto unas con respecto a otras. El texto en sí mismo se convierte en el espacio y en el tiempo de referencia, donde existe un *antes* y un *después*, un *arriba* y un *abajo*. Por ello, para esta finalidad se suelen utilizar, preferentemente, expresiones adverbiales de lugar y tiempo (véase el capítulo 8).

Los déicticos textuales se utilizan especialmente en la escritura y en un sentido metafórico, ya que el texto se presenta con un anclaje enunciativo propio, distinto del momento de la enunciación, que es diferida en el tiempo y en el espacio. Ahora bien, son piezas esenciales para marcar la organización textual, ya que se utilizan para señalar otras partes del texto. Veamos algunas expresiones:

*antes que nada, primero de todo, primero, en primer lugar,
por un lado, por otro; por una parte, por otra
entonces, luego
antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí
en este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez
después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante
por último*

Es precisamente la ductilidad de los elementos déicticos lo que les confiere una importancia especial como marcadores contextuales y, por lo tanto, como indicios que las personas utilizamos para crear las escenas en que vamos interactuando. Por su referencia esencialmente difusa, su significado tiene que negociarse entre quienes participan en un encuentro. De su correcta interpretación, que siempre ha de ser *situada*, depende buena parte del éxito de la comunicación, sobre todo cara a cara.

* * *

Para concluir este apartado dedicado a los usos déicticos veamos el siguiente fragmento final de una conversación telefónica entre dos conocidos, M y S. M es una mujer de fuera de Cataluña, que está pasando unos días en Barcelona, en casa de su amiga A —desde donde habla—. S es un hombre, amigo de M y A, que vive en Sant Cugat —desde donde habla—, una población a catorce kilómetros de Barcelona. En una conversación anterior a la llegada de M a Barcelona, M y S habían quedado en la posibilidad de verse durante la visita de M. La transcripción que presentamos refleja la parte final de la llamada de S para concretar el encuentro.

- [...]
1. M — ¿cuándo nos veremos?
 2. S — yo ahora voy a salir l y a las ocho vendré \
 3. M — ¿adónde?
 4. S — aquí \
 5. M — ¡ah! entonces ¿voy yo a san cugat?
 6. S — no no \ ya vendré yo aquí
 7. M — [perpleja] ¡¿adónde?!
 8. S — a barcelona \ a casa de A
 9. M — ¡a::h! de acuerdo \ hasta luego \
 10. S — hasta luego \

(Tusón, 1988: 145-146).

Como se puede observar, entre las líneas 3 y 7, se produce una dificultad a la hora de acordar dónde se van a ver. Esta dificultad radica en el uso que S hace del verbo *venir* y del adverbio *aquí* y en la interpretación que de esos mismos elementos hace M. Para explicar este problema es preciso saber algo más: S es catalanohablante y utiliza, aunque hable en castellano, *aquí* y *venir* con un significado posible en catalán pero no en castellano. En catalán ambos elementos pueden usarse para indicar el lugar donde está el «tu» de la enunciación. Así, por ejemplo:

A — [llamando a la puerta] pom, pom

B — [yendo a abrir] ja vinc [tr. literal: *ya vengo*]

Así pues, cuando S utiliza esos dos términos está queriendo decir «a las ocho *iré ahí, adonde estás tú*», pero M los interpreta con el significado que tienen en castellano, su lengua, como «a las ocho *volveré aquí adonde estoy yo ahora*»; a M le parece raro que S le proponga ir a Sant Cugat porque no sabe cómo ir, por eso pregunta repetidamente y muestra extrañeza, hasta que S especifica (línea 8) «a barcelona \ a casa de A», entonces todo queda claro y el encuentro se realiza felizmente...

4.3. Las dimensiones del contexto

La lengua y otras prácticas sociales son interdependientes. Tener un conocimiento etnográfico sobre la localización, sobre la percepción de los otros y las características que se les atribuyen y sobre las condiciones de la organización social tanto en un plano local como en otro más amplio resulta imperativo para la comprensión de los aspectos lingüísticos y no lingüísticos de los eventos comunicativos (Cicourel, 1992: 294).

El conjunto de trabajos publicados bajo la edición de Duranti y Goodwin en 1992 supone una importante puesta al día —hasta ahora posiblemente la más seria— del concepto de «contexto» y de su importancia para el análisis del discurso. En esa obra colaboran diversos autores que comparten —con énfasis particulares— las orientaciones de tipo antropológico, psicosociológico y discursivo que venimos presentando.

Podríamos afirmar, siguiendo los planteamientos de Goodwin y Duranti (1992) que el *contexto* incorpora elementos de orden diverso. En efecto, esos autores distinguen cuatro dimensiones en la configuración contextual:

1. La localización o marco socioespacial.
2. El comportamiento no verbal.
3. La lengua como contexto.
4. El contexto extrasituacional.

Vemos, pues, que, desde este punto de vista integrador, el contexto abarca, por una parte, la dimensión física o localización, en que se desarrolla y se enmarca un evento comunicativo, así como la imagen mental —psi-

cosocial— que de esa localización o entorno se representan quienes participan en el evento y que pueden reconocer a través de la interpretación del conjunto de parámetros temporales y espaciales que se activan, fundamentalmente a través de la deixis. Ese conjunto de parámetros se constituye, como decíamos antes, en algo así como en un *marco* de actuación, un *entramado* que restringe y orienta en cuanto a qué tipo de comportamiento comunicativo será el apropiado.

El comportamiento no verbal constituye la segunda de las dimensiones que consideran estos autores. En efecto, tal como hemos visto en el capítulo 2, cuando nos referíamos al discurso oral, y en el capítulo 3, al tratar el discurso escrito, en la comunicación existen una serie de factores no verbales —elementos cinésicos, próxemicos y vocalizaciones, en cuanto a la oralidad, y elementos iconográficos en la escritura— que *crean* contexto y actúan como indicios de contextualización para quien debe realizar la tarea interpretadora.

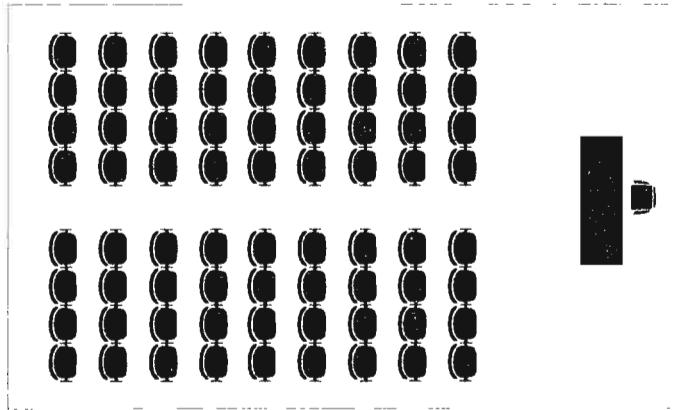
La tercera dimensión tiene que ver con los usos lingüísticos mismos. Las relaciones fóricas (véase el capítulo 8) y demás marcas de cohesión (mecanismos para mantener el referente, procedimientos de progresión temática y conectores); las secuencias textuales, los géneros discursivos, el registro que se utiliza (a través de la selección fonética, léxica y morfosintáctica), son formas concretas en que la lengua misma se comporta como creadora de contexto y como guía para la interpretación.

Por último, hemos de considerar los factores extrasituacionales, que comprenden básicamente el conocimiento previo de todo tipo que nos permite reconocer dónde estamos y qué puede pasar o qué está pasando; se trata del conocimiento que nos permite llevar a cabo un cierto número de presuposiciones basadas en lo que consideramos conocimiento compartido entre quienes participan en un evento determinado; esto incluye, por ejemplo, los *guiones*, que proveen instrucciones, indicaciones o pautas para la producción e interpretación de los enunciados que son apropiados para cada secuencia de una actividad dada. Ya que se supone que un evento está formado por un conjunto de *secuencias* en las que los enunciados se organizan también, a su vez, secuencialmente.

De cara al trabajo de análisis resulta crucial decidir qué información contextual vamos a tener en cuenta (Cicourel, 1992). En el caso del discurso oral es esencial decidir de qué manera vamos a incluir en la transcripción esa información y qué incluimos así como qué —y por qué— vamos a dejar sin consignar. Todo ello, evidentemente, forma parte del análisis, lo condiciona e, incluso, puede desvirtuar los resultados, por lo que es necesario extremar los cuidados en ese sentido. Igualmente, en los documentos escritos, habrá que decidir qué tipo de información resulta pertinente y necesaria para que el análisis dé cuenta, de la forma más cabal posible, de todos los elementos que permiten situar un texto concreto en su contexto de producción y de recepción (de todo ello trataremos con más detalle en el *Apéndice*, en el que se trata la obtención y el tratamiento de los datos).

A continuación y como ejemplo proponemos la siguiente pieza discursiva que consiste en el inicio de un examen escrito de tipo tradicional en la universidad.

La profesora entra en el aula donde se va a realizar el examen de septiembre a los estudiantes que no han superado la prueba en la primera convocatoria (en junio). Es un aula con cabida para unas cien personas, con una distribución clásica:



Los estudiantes —veinte en total— se hallan «agrupados» en los asientos de las últimas filas hablando entre ellos. La profesora (P) los mira, sonríe, sube a la tarima, deja los papeles y el bolso sobre la mesa, baja de la tarima, se acerca a los estudiantes (E, ES) y mirándolos con una sonrisa irónica, mientras con los brazos les hace gestos para que se acerquen hacia adelante, empieza a hablar:

1. P — a ver por favor | buenos días | o buenas tardes |
2. [[riendo y extendiendo los brazos] no os pongáis así]
3. ES — [risas]
4. P — es tiempo que vamos a perder | colocaos para que
5. podáis trabajar cómodamente de manera individual |
6. como requiere este evento || pasad hacia adelante y dejad
7. mucho espacio entre unos y otros | si podéis dejar una fila
8. mejor ||
9. [inmediatamente los ES avanzan y se distribuyen en silencio]
10. P — así estáis bien |
11. <pausa>
12. [P sube a la tarima y coge unos papeles]
13. P — bueno | bien | os voy a pasar primero las hojas en blanco |
14. os quedáis dos — cada uno | seguro que tendréis de sobra |
15. aprovechad como siempre la de:| las preguntas |
16. [se reparten las hojas]
17. P — antes de pasaros | la:: la hoja con las preguntas |
18. mientras circulan || las hojas en blanco || ya os digo que
19. [[lento] las notas las tendréis | las colgaré | en mi despacho] |
20. al ladito de la puerta de mi despacho | como no sois muchas
21. pesonas no pasa nada | y estarán más seguras allí |
22. las tendréis puestas el lunes — | catorce | mm / |
23. y el mismo lunes catorce es el día para | revisar |

24. los exámenes los que queráis hacerlo | y yo estaré a vuestra
25. disposición el lunes en el despacho:: | contad cont- he puesto
26. entre once y doce | pero siempre llego un poquito antes |
27. entre diez y media y doce | [[rápido] lo que a las doce sí seguro]
28. me he de ir porque:: tengo una cita a las doce y media y que-
29. tengo que cumplir | ¿de acuerdo? | eso el lunes catorce \
30. E — ¿sólo el lunes?
31. P — ¿perdona?
32. E — que si sólo se puede revisar el lunes \
33. P — sólo el lunes | porque:: el martes ya se han de cerrar las actas ||
34. sólo el lunes | mm / así lo han es- | está puesto \
35. E — a::h
36. P — si alguien no puede venir y quiere consulta::r | que me llame
37. por teléfono a esas horas | tenéis el teléfono de mi despacho de
38. aquí ¿no? |
39. [la mayor parte de los ES hacen gestos de negación]
40. P — ¿no? | pues eso es que no veníais a clase el curso pasado —
41. [algunos alumnos sonrían o disimulan]
42. P — cinco | ocho | uno | XX | XX | con el noventa y tres
43. delante | que si no sale la *senyoreta* aquella que nos afea |
44. la conducta — telefónica ||
45. [P coge las hojas de examen, los ES se ponen a hablar]
46. P — {[f] ahora os paso} | ssst | os paso ya las hojas |
47. con las preguntas | y en seguida os las comento un poquito |
48. y ya os ponéis a trabajar ¿eh?
49. [la profesora reparte las hojas de examen, los estudiantes están
50. completamente callados]

A partir de esta breve transcripción se pueden observar cómo las cuatro dimensiones que señalan Goodwin y Duranti en el trabajo ya citado contribuyen a construir y a comprender el contexto de este particular evento.

1. La *localización*: En este caso, el tiempo y el espacio han sido decididos previamente por las autoridades académicas, pero aun así es objeto de comentario y negociación. En el saludo de la profesora —*buenos días* | *o buenas tardes* |— hay una referencia irónica a lo inconveniente de la hora del examen, que ha sido convocado de 13 a 15 h, horario que coincide con la hora habitual de comer y resulta molesta para los estudiantes, ya que suelen ir sin comer y a mitad del examen se sienten hambrientos.

En cuanto al espacio, el aula y la distribución de las personas en ella es también algo de lo que se habla, esta vez de forma directa para que los estudiantes modifiquen su distribución inadecuada (hemos señalado en negrita los elementos, básicamente de tipo deíctico, que marcan la referencia a la reorganización en el espacio del aula):

2. {[riendo] no os pongáis **así**}
3. ES — [risas]
4. P — es tiempo que vamos a perder | colocoas para que

5. podáis trabajar cómodamente de manera individual |
6. como requiere **este evento** || **pasad hacia adelante** y dejad
7. **mucho espacio entre unos y otros** | si podéis dejar una fila
8. mejor ||
9. [inmediatamente los alumnos avanzan y se distribuyen en silencio]
10. **P — así estáis bien** |

2) El comportamiento *no verbal*: La transcripción ofrece varios ejemplos de esta dimensión: los gestos de la profesora y los estudiantes, las risas, la libertad de movimiento de la profesora (sube y baja de la tarima, se pasea entre los bancos, se acerca o se aleja de los estudiantes, etc.) y no de los estudiantes, excepto cuando ella les «ordena» que cambien su distribución, las pausas, los silencios mientras se realizan algunas acciones típicas de este tipo de eventos, algunas vocalizaciones (de nuevo señalamos con negrita algunos ejemplos):

2. [[**riendo y extendiendo los brazos**] no os pongáis así]
3. ES — [**risas**]
-
9. [**inmediatamente los ES avanzan y se distribuyen en silencio**]
10. P — así estáis bien |
11. <pausa>
12. [**P sube a la tarima** y coge unos papeles]
-
16. [**se reparten las hojas en silencio**]
-
39. [la mayor parte de los ES hacen **gestos de negación**]
40. P — ¿no? | pues eso es que no veníais a clase el curso pasado —
41. [algunos alumnos **sonríen o disimulan**]
-
45. [P coge las hojas de examen, los ES se ponen a hablar]
46. P — [[f] ahora os paso] | **ssst** | os paso ya las hojas |
47. con las preguntas | y en seguida os las comento un poquito |
48. y ya os ponéis a trabajar ¿eh?
49. [**la profesora reparte las hojas de examen, los estudiantes están**
50. **completamente callados**]

3) La *lengua* como contexto: En el comportamiento verbal que observamos en este fragmento aparecen varios de los factores que contribuyen a activar comportamientos verbales y no verbales característicos de esta situación de examen: la profesora utiliza un registro formal, prácticamente monogestionado, nombrando lo que hace o va a hacer, repitiendo y poniendo énfasis en la información nueva y relevante; ahora bien, aparecen muestras de confianza a través del uso de diminutivos, de la ironía, del uso de la segunda persona, que marcan un trato más familiar, también favorecido por el hecho de que son pocas personas en el examen y ya se conocen de las clases. Asimismo, la profesora apela al conocimiento que los estudiantes tienen del género «examen escrito»; veamos algunos ejemplos:

4. P — es tiempo que vamos a perder | coloaos para que
 5. podáis **trabajar cómodamente de manera individual** |
 6. como requiere este **evento** ||
-
13. P — bueno | bien | **os voy a pasar primero las hojas en blanco** |
 14. os quedáis dos — cada uno | seguro que tendréis de sobra |
 15. **aprovechad como siempre** la de: | las preguntas |
-
17. P — antes de pasaros | la:: la hoja con las preguntas |
 18. mientras circulan || las hojas en blanco || ya os digo que
 19. {[**lento**] **las notas las tendréis | las colgaré | en mi despacho**} |
 20. **al ladito de la puerta de mi despacho** | como no sois muchas
 21. personas no pasa nada | y estarán más seguras allí |
 22. las tendréis puestas **el lunes — | catorce** | mm / |
 23. y **el mismo lunes catorce es el día para | revisar** |
 24. los exámenes los que queráis hacerlo | y yo estaré a vuestra
 25. disposición **el lunes** en el despacho:: | contad cont- he puesto
 26. entre **once y doce** | pero siempre llego un poquito antes |
 27. entre **diez y media y doce** | {[rápido] lo que a las doce sí seguro}
 28. me he de ir porque:: tengo una cita a las doce y media y que-
 29. tengo que cumplir | **¿de acuerdo? | eso el lunes catorce** \

4) El contexto *extrasituacional*: Las risas de los estudiantes, en la línea 3, denotan que conocen bien las «reglas del juego», es decir, tienen el suficiente conocimiento previo como para reconocer lo inadecuado de su distribución inicial en el espacio del aula. Del mismo modo, la medio risa con que les habla la profesora es un indicio de que «sabe que saben», de que comparten su conocimiento sobre cuál es la colocación adecuada para un examen. Nadie muestra extrañeza e, inmediatamente, los estudiantes se distribuyen desde las primeras filas y dejando suficiente espacio entre ellos. A partir de aquí, el guión «examen» se va desarrollando sin ningún problema. Una alumna pide una aclaración, y una vez hecha, se produce silencio y poco después se produce el silencio total y el reparto de las hojas con las preguntas que da paso al examen en sentido estricto. En todo momento queda claro que tanto la profesora como los estudiantes saben dónde están y cuál es el comportamiento verbal y no verbal apropiado.

Cruce de contextos



CAPÍTULO 5

LAS PERSONAS DEL DISCURSO

En nuestra cultura es muy tradicional la división tripartita entre hablante, oyente y aquello de que se habla. Se ha elaborado de diversas formas en teoría de la información, en lingüística, en semiótica, en la crítica literaria, en sociología. En manos de algunos investigadores varios de estos modelos han demostrado su productividad, pero ésta ha dependido de que no se hayan tomado de forma literal o incluso de que no se hayan tomado con un sentido muy preciso. Todos estos esquemas, por ejemplo, parecen coincidir en que toman el punto de vista de un hablante individual o en que postulan una díada, hablante-oyente (fuente-destino, emisor-receptor, destinador-destinatario). La pretensión de que tal esquema funcione como modelo no es válida para el trabajo descriptivo. Algunas normas del habla requieren la especificación de *tres* participantes (destinador, destinatario, oyente (audiencia); fuente, portavoz, destinatario, etc.) [...] En resumen: cualquier trabajo etnográfico serio muestra que hay una dimensión general o universal que puede postularse, que es la de *participante*. El modelo diádico común de hablante-oyente especifica a veces demasiados, a veces demasiado pocos y, a veces, a participantes equivocados (Hymes, 1972: 58).

La reflexión sobre el *uso* lingüístico incluye en su programa el estudio de los protagonistas de la interacción comunicativa que dicho uso supone. Por ello, cualquier indagación en este ámbito debe dotarse de instrumentos para dar cuenta de todos los factores que hacen que un texto esté en relación de dependencia con sus productores y con sus interpretadores. En la teoría gramatical, el estudio de los protagonistas de la enunciación no es pertinente, porque se toma como objeto de análisis la oración —enunciado virtual modélico—, independiente de su contexto de producción e interpretación. La aproximación discursiva supone tener en cuenta quién habla y a quién. Por tanto, en vez de borrar a los hablantes o de considerarlos como una entidad hipotética —que se supone— o como una entidad ideal —en abstracto—, el estudio que emprendemos tiene en cuenta que todo enunciado tiene su origen en alguien y va dirigido a alguien. En los planteamientos de la etnografía de la comunicación, los hablantes constituyen un componente esencial del acontecimiento comunicativo y se especifica la diferencia, que nosotras tomaremos en cuenta, entre la simplificación teórica (concepción dual como modelo) y la complejidad empírica que impone la realidad de cada situación comunicativa.

En la lingüística de nuestro siglo, la atención sistemática a los hablantes en la situación de habla tiene sus inicios en las obras de Voloshinov/Bajtín (1929-1930), Bally (1932), Bühler (1934) y Jakobson (1960). Todos ellos representan los pilares ya clásicos en los que se asienta el edificio teórico del análisis del uso de la lengua. Como ya se ha comentado en el capítulo 2, Voloshinov-Bajtín plantean el carácter fundamentalmente *dialógico* del lenguaje, concebido como un intercambio entre hablantes. Este carácter está presente tanto en la modalidad escrita como en la modalidad oral, tanto si el discurso toma la forma de monólogo como de diálogo. Y esto es relevante para entender que el *dialogismo*, como rasgo constitutivo, está subyacente en las formas monologales —como un libro o una conferencia— o en las formas dialogales —como una entrevista o una carta—. Este espacio dialógico se concreta en la *enunciación*:

Esto sucede porque un enunciado se construye entre dos personas socialmente organizadas, y aunque un interlocutor real no exista, siempre se perfigura como una especie de representante del grupo social al que el hablante pertenece. *La palabra está orientada hacia un interlocutor [...]* En realidad *la palabra representa un acto bilateral*. Se determina en la misma medida por aquel a *quien pertenece* y por aquel a *quien está destinada*. En cuanto palabra, aparece precisamente como *producto de las interrelaciones del hablante y el oyente*. Toda palabra expresa a «una persona» en relación con «la otra». En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, a fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor (Voloshinov, 1929 [1992]: 121).

En la *teoría de la enunciación*, que se desarrolla a partir de los escritos de Benveniste (1966, 1970, 1974), se formula de forma explícita la necesidad de considerar que en la actualización del sistema de la lengua se ha de contar con el *aparato formal* de la enunciación, es decir, con los componentes del proceso por el que se desenvuelve el uso de la lengua en el discurso:

El acto individual por el que se usa la lengua introduce primero el locutor como parámetro en las condiciones necesarias para la enunciación. Antes de la enunciación, la lengua no es más que la posibilidad de la lengua. Después de la enunciación, la lengua se realiza en una instancia de discurso, que emana de un locutor, forma sonora que alcanza a un oyente y que suscita otra enunciación como retorno.

En tanto que realización individual, la enunciación se puede definir, en relación a la lengua, como un proceso de *apropiación*. El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor por medio de indicios específicos, de un lado, y de procedimientos accesorios, de otro.

Pero inmediatamente, desde el preciso momento en que se declara locutor y asume la lengua, implanta al *otro* ante sí mismo, sea cual sea el grado de presencia que atribuya a este otro. Toda enunciación es una alocución explícita o implícita: postula un interlocutor. [...] La presencia del locutor en su enunciación hace que cada instancia de discurso constituya un centro de referencia interno. Esta situación va a manifestarse a través de un juego de formas

específicas cuya función es la de poner al locutor en relación constante y necesaria con su enunciación (Benveniste, 1970: 14).

Benveniste fija las bases del estudio de la subjetividad en el lenguaje, que se proyecta principalmente en tres aspectos que estudiosos como Ducrot, Kerbrat-Orecchioni, Bronckart y otros han ido perfilando: la inscripción de los interlocutores en el texto, la modalización y la polifonía. La teoría de la enunciación ha permitido definir la unidad discursiva básica, de la que ya en la década de los treinta hablaba Bajtín, el *enunciado*, y entenderlo como producto del proceso de la *enunciación*, actuación lingüística en contexto. Ha permitido también entender que en los enunciados aparecen trazas lingüísticas (marcas o marcadores, índices o indicadores, pistas) que coloca el *enunciador* para que sean interpretadas por el *enunciatario*.

En la década de los sesenta y desde el estructuralismo se había empezado a tener en cuenta de modo general la importancia de los protagonistas del fenómeno comunicativo. Jakobson (1960) subraya la necesidad de tener en cuenta las figuras del Emisor y el Receptor para entender los elementos y las funciones de la comunicación. La representación esquemática de estos elementos y funciones se ha hecho célebre y ha constituido la «primera lección» de la enseñanza de la lingüística; pero, de hecho, no ha sido objeto de reflexión ni se ha desarrollado hasta más tarde, con la llegada de las perspectivas discursivas. La orientación de los estudios gramaticales hacia lo que es propia y exclusivamente materia de lengua ha dejado aparte a los hablantes, considerados elementos externos a ella. De esta manera, no se han proporcionado elementos ni activado hipótesis para elaborar una teoría de las personas del discurso.

En cambio, una de las aportaciones más interesantes para la comprensión de los sujetos del discurso corresponde a la sociología, de la mano de Goffman (1959, 1967, 1971, 1981), original representante del *interaccionismo simbólico* (véase el capítulo 1 y el apartado 2.5). Su orientación se marca dentro de lo que se puede llamar microsociología, porque centra su atención en el análisis de las interacciones humanas cotidianas y no en las grandes estructuras sociales. Se debe a Goffman, por ejemplo, la distinción ya célebre entre tipos de participantes en una interacción —coincidiendo con Hymes, quien también señala que en un mismo acontecimiento comunicativo puede haber más de una persona y con distintos papeles comunicativos—. Lo que probablemente se pueda postular es que la idea de Hablante-Oyente, coprotagonistas de la interacción comunicativa, es importante tenerla en cuenta como noción abstracta o constructo indispensable para dar cuenta de cualquier acto dialógico. Su forma concreta puede variar según el tipo de interacción, teniendo en cuenta no sólo la cantidad de participantes sino su papel comunicativo (sólo de oyente, en alternancia hablante-oyente, de hablante sin iniciativa o con iniciativa, etc.). La idea del sujeto social que presenta una *imagen pública* según la situación, la *presentación de la persona*, la consideración de la interacción como una *escena* en la que se actúa y la noción etológica de *territorio* asociado con cada sujeto en su relación con los otros son ideas aportadas por Goffman para comprender el comportamiento interactivo entendido como un «ritual» social.

También proviene de la sociología la determinación de los atributos que contribuyen a proporcionar una *identidad* a cada sujeto. Factores como la edad, el sexo, el origen geográfico y étnico, el nivel de instrucción, el medio económico, el repertorio verbal, el entorno sociocultural y el estatus social definen el perfil de cada sujeto en el acto de hablar y el lugar que ocupa respecto a los demás. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que estos atributos no permanecen estáticos en el sujeto hablante sino que en la misma dinámica de la interacción se van realizando y activando algunos de ellos de forma que se construye y mantiene lo que Goffman denomina una *imagen pública* determinada. Sobre estas ideas se han construido los estudios sobre la cortesía, puntales de la pragmática contemporánea, llevados a cabo a partir de Grice (1975) y Searle (1969), desarrollados por Lakoff (1973) y Leech (1983) y organizados como sistema por la influyente obra de Brown y Levinson (1978-1987) y seguidores, como Haverkate (1994).

Desde la perspectiva semiótica-discursiva, Charaudeau (1983, 1989, 1995) recoge, en su propuesta de análisis, el estatuto del sujeto del discurso, como la integración de lo que analíticamente desdobla en sujeto psicosocial y en sujeto lingüístico. Ambos son indispensables para comprender el *contrato comunicativo* entre interlocutores. Para este autor, lo psicosocial y lo lingüístico funcionan conjuntamente en la construcción del sentido en el discurso.

En el terreno de la relación que puede establecer el Enunciador con sus propios enunciados, el estudio de la *modalización* (Bally, 1932; Barrenechea, 1979; Kerbrat-Orecchioni, 1980; Halliday, 1985; Cervoni, 1987) tiene particular interés porque pone de manifiesto la posibilidad que tiene el hablante de introducir sus propias actitudes y su propia perspectiva en el enunciado, tanto en el dominio intelectual como en el dominio emocional.

Finalmente, se debe a Bajtín el haber introducido la noción de *heteroglosia* para indicar la posibilidad de que en la enunciación se puedan activar varias *voces* y no sólo una, como se ha considerado tradicionalmente. Ducrot (1984) desarrolla de modo particular la idea de la *polifonía* proporcionando elementos fundamentales para la comprensión de las posibilidades que brinda el desdoblamiento del sujeto, por un lado, y la evocación del discurso ajeno, por el otro. De algún modo, la enunciación polifónica se refleja en el reconocimiento de la intertextualidad presente en la actividad discursiva, donde el contacto entre discursos es una de las versiones de la característica dialógica del lenguaje.

5.1. La inscripción de la persona en el texto

Tras las huellas y las pistas del Enunciador examinaremos seguidamente con detalle las diferentes estrategias que un hablante puede tomar al emprender su actividad verbal. El sistema lingüístico permite, a partir del sistema léxico y del sistema deíctico referidos a personas, que los hablantes pongan en juego sus formas de presentación de una misma y de relación con las demás.

5.1.1. LA PERSONA AUSENTE

La inclusión de marcas de la persona que habla en su propio enunciado es algo potestativo, ya que en un texto podemos encontrar una ausencia total de marcas del locutor. En este caso se crea un efecto de objetividad y de «verdad» debido fundamentalmente a que se activa verbalmente el mundo de referencia. En este caso, los elementos más claros en la expresión lingüística son la presencia de sintagmas nominales con referencia léxica y el uso de la tercera persona gramatical como indicador de que aquello de que se habla es un mundo referido, ajeno al locutor. Benveniste llama a la tercera persona gramatical la *no persona*, refiriéndose a que con el uso de la tercera persona no hay referencia a los protagonistas de la enunciación. Ricoeur (1990) comenta así estas cuestiones:

Mientras que, en el enfoque referencial, se privilegia la tercera persona o al menos cierta forma de la tercera persona, a saber «él/ella», «alguien», «cada uno», «uno» y «se», la teoría de los indicadores, una vez unida a la de los actos del discurso, no sólo privilegia la primera y la segunda persona sino que excluye expresamente la tercera. Nos viene ahora a la mente el anatema de Benveniste contra la tercera persona. Según él, sólo la primera y la segunda personas gramaticales merecen ese nombre, siendo la tercera la no persona. Los argumentos a favor de esta exclusión se reducen a uno solo: bastan el «yo» y el «tú» para determinar una situación de interlocución. La tercera persona puede ser cualquier cosa de la que se habla, objeto, animal o ser humano: lo confirman los usos incoordinables entre sí del pronombre francés «il» —il pleut, il faut, il y a, etc.—, así como la multiplicidad de las expresiones de tercera persona —uno/se, cada uno, eso, etc.—. Si la tercera persona es tan inconsistente gramaticalmente, se debe a que no existe como persona, al menos en el análisis del lenguaje que toma como unidad de cómputo la instancia del discurso conferida a la frase. No se pueden soldar la primera y la segunda persona al acontecimiento de la enunciación de mejor manera que excluyendo del campo de la pragmática la tercera persona, de la que se habla solamente como de otras cosas (Ricoeur, 1996: 25).

Según este punto de vista, con el uso de la tercera persona se borran los protagonistas de la enunciación. Otras marcas también claras de que se borra la presencia del Locutor son el uso de construcciones impersonales o construcciones pasivas sin expresión del agente. El código gramatical pone a disposición del hablante recursos que esconden o borran su presencia dando relevancia, por contraste, al universo de referencia:

A gran profundidad por debajo de las nubes de Júpiter el peso de las capas superiores de atmósfera produce presiones muy superiores a las existentes en la Tierra, presiones tan grandes que los electrones salen estrujados de los átomos de hidrógeno produciendo un estado físico no observado nunca en los laboratorios terrestres, porque no se han conseguido nunca en la Tierra las presiones necesarias (C. Sagan, *Cosmos*, Barcelona, Planeta).

Languidecía el bar de la Ópera a la espera de los calores que harían brotar parasoles y mesas sobre los suelos del paseo. Suelos reproductores de las

olas del mar en busca de la inmediatez del puerto, según un diseño de Miró convertido en piso de una de las ramblas del mundo. La iluminación amarilla de la calle Fernando fingía ser escenario de truculencias menores sin proclamar la explosión de poder institucional en que culminaba la plaza de Sant Jaume, apenas una esquina lejana (M. Vázquez Montalbán, *El pianista*, Barcelona, Seix Barral).

En estos dos textos el Emisor y el Receptor han sido borrados para dar relieve al contenido referencial exclusivamente. Aun así, la elección del contenido y el nivel de especificidad del léxico dibujan el perfil del posible autor y el posible destinatario. También observamos que se puede objetivar al Receptor de tal manera que aparece nombrado (como usuario, lector, cliente, estudiante, etc.) y está presentado como un elemento del universo de referencia, y no como coprotagonista de la enunciación:

Inicialmente el Sistema de Dictado Personal dispone de un léxico base de 22.000 palabras a las que el usuario puede añadir 2.000 más con el objeto de adaptarlo mejor a sus necesidades. El usuario debe entrenar el sistema durante 45 minutos una única vez, lo que permite al ordenador memorizar su modelo de voz y reconocer automáticamente y de manera permanente las peculiaridades de su acento (documento de empresa informática).

Hay situaciones que exigen una presentación «neutra» del universo de referencia. Las prácticas discursivas en determinados géneros promueven un modelo de presentación «objetiva»: la información en los periódicos, la información científica, por ejemplo. Otra cosa distinta es que el efecto de objetividad se corresponda con una objetividad real. Una aserción partidista y parcial puede ser expresada con medios para parecer objetiva. Por eso importa tanto determinar el contexto en que se emiten los enunciados.

5.1.2. LA INSCRIPCIÓN DEL YO

Existen situaciones que permiten o activan la presencia del Locutor en su texto. De ahí que contemplemos lo que Benveniste llama la expresión de la *subjetividad en el lenguaje*, es decir, la aparición de los elementos lingüísticos que participan en otorgar una expresión propia y desde la perspectiva del hablante al conjunto de enunciados que constituye un texto. La *referencia deíctica* a la persona es la más inmediata y central (véase 4.2.1). La enunciación es generada por un YO y un TÚ, protagonistas de la actividad enunciativa. Pero así como podemos considerar el YO como la forma canónica de representación de la identidad de la persona que habla —el «centro deíctico» que encontramos descrito en las gramáticas— en el uso real, la referencia deíctica a la persona que habla se ofrece de forma calidoscópica para mostrar las diferentes *caras o posiciones* con las que se puede mostrar o presentar el sujeto hablante.

La persona que habla no es un ente abstracto sino un sujeto social que se presenta a los demás de una determinada manera. En el proceso de la enunciación y al tiempo que se construye el discurso también se construye

el *sujeto discursivo*. Éste se adapta a la situación específica de la comunicación modulando su posición a lo largo del discurso y tratando de que su interlocutor le reconozca de una manera y no de otra. Por ello, si por un lado el YO (1.^a persona singular) es el deíctico que representa modélicamente a la persona que habla, en el discurso también podemos encontrar la autorreferencia presentada con otras personas gramaticales (2.^a persona singular, 3.^a persona singular y 1.^a persona plural) (véase Lavandera, 1984; Turell, 1988; Calsamiglia, 1996a):

1. Me siento atraída por este tipo de espectáculos (1.^a persona singular).
2. Te sientes atraída por este tipo de espectáculos (2.^a persona singular).
3. Una se siente atraída por este tipo de espectáculos (3.^a persona singular).
4. Nos sentimos atraídos/as por este tipo de espectáculos (1.^a persona plural).

En este punto conviene tener en cuenta la diferencia en la autopresentación en el ámbito privado y en el ámbito público. La autorreferencia en el ámbito privado no es arriesgada, es relajada y producida en un entorno conocido y tranquilizador (ejemplo 1). El uso del «yo» en público deviene un uso comprometido, arriesgado. Con su uso, el Locutor no sólo se responsabiliza del contenido de lo enunciado sino que al mismo tiempo se impone a los demás. Por esta razón se justifica que la autorreferencia se exprese con otras personas gramaticales. El uso de la segunda persona con tratamiento de confianza se puede utilizar para producir un efecto determinado: generalizar la experiencia enunciada e incluir al interlocutor de una forma personal y afectiva. Por eso se asocia con actividades coloquiales (ejemplo 2). También se da el caso en que el Locutor se presenta a sí mismo con formas pronominales como «uno/una», en concordancia con la tercera persona, con la cual se produce un efecto generalizador y el locutor se incorpora así a un colectivo indefinido, a través del cual justifica su posición (ejemplo 3).

La identificación de la persona que habla con la primera persona del plural incorpora al locutor a un grupo. Es el grupo, entonces, el que proporciona al locutor la responsabilidad del enunciado; por eso hay un uso genérico del *nosotros* para representar al locutor que ocupa un lugar en un colectivo (empresa, institución, organización, comunidad, gobierno):

Hemos decidido que este curso tenga una parte de teoría y una parte de práctica y aplicación (profesorado).

Iremos hasta el final en la lucha contra el terrorismo (gobierno).

Nuestros análisis de mercado permiten augurar una temporada de ventas superior a la anterior (empresa comercial).

Para nuestro trabajo parece relevante señalar los siguientes aspectos (escrito académico).

A este uso se le ha llamado tradicionalmente de «modestia». Esto explicaría que el uso del «yo» en público se considere inapropiado —arrogante— si a quien habla no se le otorga suficiente nivel de responsabilidad, autoridad, credibilidad o legitimidad. Para solucionar posibles conflictos, con el uso del «nosotros» se diluye la responsabilidad unipersonal, y se adquiere la autoridad o la legitimidad asociada con un colectivo.

El llamado plural «mayestático» es el uso de la primera persona del plural para la persona que habla cuando ésta se inviste de la máxima autoridad: tradicionalmente el Papa o el Rey. Se trata de un uso simbólico tradicional de «distinción», que se percibe como arcaico por su escasa utilización fuera de estos personajes singulares. Sin embargo, su uso persiste, formando parte de la escenificación y los rituales de presentación pública de la monarquía o del papado. Asociado con este uso y más adecuado a la contemporaneidad y a los usos democráticos, nos encontramos con representantes del gobierno, presidentes, etc., que suelen usar este «nosotros», que queda a medio camino entre un uso ritual de las autoridades máximas y un uso de representación de un grupo.

Otro uso del «nosotros» es el llamado inclusivo, aquel que incorpora al Receptor en la referencia al Emisor. Puede ser un uso intencionado para acercar las posiciones de los protagonistas de la enunciación, y se da en todos los casos en que es importante para el emisor la involucración del receptor, particularmente en relaciones asimétricas como la de médico/paciente, maestro/alumno, que necesitan una señal de acercamiento suplementaria, para superar la barrera jerárquica y conseguir el grado suficiente de aproximación y complicidad.

Profesor a alumnos: Vamos a seguir con los problemas de matemáticas.

Médico a paciente: ¿Hemos tomado la medicina, hoy?

Científico a público: El segundo de los fenómenos apuntados es el de refracción. Aquí tenemos también un análogo cotidiano en el caso de la luz: cuando introducimos un lápiz dentro de un vaso lleno de agua nos da la impresión de que está roto. Ello se debe al hecho de que las ondas al pasar de un medio —el aire— a otro distinto —el agua— sufren una desviación de su trayectoria (D. Jou y M. Baig, *La naturaleza y el paisaje*, Barcelona, Ariel, 1993).

También se da en otros casos, como en las columnas periodísticas y los artículos de opinión, en los que los escritores buscan la complicidad de los lectores, para involucrarlos en su punto de vista:

Estamos de nuevo en diciembre. Me silban los oídos de la presión del tiempo fugaz: es como quien va en moto por una autopista y siente cómo le muerde el viento las orejas. Ya han caído otros 12 meses a la tumba de la memoria y nos acercamos una vez más a Navidad. Las ames o las odies, las fechas navideñas son fechas cruciales. Tienen demasiada carga social, demasiada sustancia a las espaldas. Por eso me silban los oídos más que nunca: el tiempo se escurre siempre de la misma manera, pero es en navidades cuando te entra el vértigo (R. Montero, «Navidad», *El País*, 5-XII-1993).

En conclusión, los locutores pueden optar por inscribirse en su texto de variadas maneras, ninguna de ellas exenta de significación en relación con el grado de imposición, de responsabilidad (asumida o diluida) o de involucración (con lo que se dice o con el Interlocutor).

5.1.3. LA INSCRIPCIÓN DEL TÚ

El Receptor se hace explícito en el texto canónicamente a través de los deícticos de segunda persona, singular y plural. Pero además encontramos la *deixis social* (Levinson, 1983: 80), que ha quedado codificada en formas específicas de tratamiento. En la variante estándar de la península Ibérica se expresa con *Tú* (indicador de confianza, conocimiento, proximidad) y *Usted* (indicador de respeto, desconocimiento, distancia). Por causas históricas (que indican cómo han afectado a lo largo del tiempo los cambios sociales en el uso lingüístico de la referencia personal) el tratamiento tiene usos variados en las diferentes comunidades y lugares de habla española (véase en el trabajo de Carricaburo, 1997, una presentación de los distintos usos en España y América). Así, por ejemplo, se manifiesta:

- para la *variante septentrional* hablada en la península Ibérica:
tú te marchas, usted se marcha, vosotros os marcháis, ustedes se marchan;
- para la *variante meridional* hablada en la península:
tú te marchas, usted se marcha, ustedes (vosotros) os marcháis, ustedes se marchan;
- para la *variante* hablada en *Argentina*:
vos te marchás, usted se marcha, ustedes se marchan, ustedes se marchan.

La combinación de deícticos de sujeto y de objeto, junto con la concordancia en segunda y tercera persona han actuado en la práctica de las relaciones sociales para diferenciar el trato con el Interlocutor, en los parámetros de distancia/proximidad, respeto/confianza, poder/solidaridad, formalidad/informalidad, ámbito público/ámbito privado, conocimiento/desconocimiento, etc. Estos parámetros pueden mezclarse, estableciéndose así una diferenciación sutil, que es el resultado de la combinación entre los usos establecidos y el propósito que tiene el locutor al relacionarse con el Interlocutor en cada instancia de comunicación. Por ejemplo, puede darse una situación que combine un alto grado de confianza y conocimiento mutuo, y al mismo tiempo una diferencia de posición social que determine el uso de *usted* (caso de la relación padres/hijos en épocas pasadas, de jefe/subordinado, de empleada doméstica/empleadores, etc.). Y también se puede dar el caso que ante un encuentro nuevo, entre personas que no se conocen previamente, la elección de formas de tratamiento construya el tipo de relación, es decir, oriente la relación en un sentido más o menos formal (véase el apartado 6.1)

El uso de los deícticos se adecua al papel que el locutor asigna a su

interlocutor (la mayoría de las veces determinado por el estatus y la posición social); pero así como hemos visto que el Emisor se puede inscribir también con otras formas, el Receptor puede ser inscrito como parte de un grupo (en 2.^a persona plural) o también incluyendo al locutor (con primera persona plural) o con la segunda persona singular generalizadora, especialmente en el uso coloquial (ejemplo 2). Finalmente, en lo que se refiere al español estándar de la península Ibérica, la concordancia gramatical en tercera persona de los deícticos que se refieren al interlocutor en el trato de distancia o respeto han convertido este uso en indicador de formalidad y de distancia en la relación con el Interlocutor. Las concordancias en tercera persona de las formas de tratamiento de *usted* y de los honoríficos son, al separarse de la concordancia con la segunda persona gramatical, marcas de «distinción»:

su excelencia está..., su majestad se encuentra..., su señoría ha dicho...
ustedes se van..., usted ha pronunciado...

5.1.4. LA REFERENCIA LÉXICA DE PERSONA: UNO MISMO Y EL OTRO

El Locutor puede referirse a sí mismo a través de sintagmas nominales. Hay fórmulas fijas: «un servidor», «ésta que lo es», «el infrascrito», «la abajo firmante». O bien presentaciones colectivas: «este gobierno», «la empresa», «esta dirección general», «este departamento». Es muy interesante comprobar el hecho social de la *identificación*, que está acompañado de marcadores de la relación que se quiere establecer con los interlocutores.

Veamos las diferentes formas de identificación con el supuesto de una persona que se llama Francisca Laína Montero. Se puede presentar como:

tu chica, mamá, tu hermana, yo, nosotros, Paca, Paqui, Paquita, señora Francisca, Sra. Francisca Laína de Elorza, Sra. Elorza, Francisca Laínez, representante sindical de la empresa X, escritora, profesora de EGB, directora general de marketing, Superiora de la comunidad de la orden carmelitana, presidenta del gobierno, directora comercial de la empresa X, etc.

La elección de los diminutivos, o de los apellidos, la combinación de los tratamientos y de los sintagmas en aposición que identifican el estatus de la enunciatadora permiten concluir que la presentación de la persona se realiza en *función de* los interlocutores con quienes se establece una relación. La actividad presentadora es habitual en la vida social, sea en la interacción cara a cara, por teléfono, o por carta. También lo es en todo escrito que queda firmado, en el encabezamiento o en el cierre. En los artículos de la prensa, por ejemplo, o en anuncios publicitarios. La autopresentación, pues, tiene una gran variedad de fórmulas, que normalmente están en posición inicial. La interacción telefónica, que requiere la presentación, es un ejemplo ilustrativo:

Soy el guía de la excursión
 Aquí la estación meteorológica de X
 Despacho de los abogados Roca y Jiménez, dígame
 Mensaje para X, de parte de Y, representante de Z

En las cartas oficiales o comerciales la autorreferencia puede ir impresa en el encabezamiento o en el final de la carta, con firma y cargo de la persona que representa a la empresa o la sección. La identificación personal otorga responsabilidad, mientras que el anonimato es un indicador de elusión de responsabilidad.

En las presentaciones públicas cara a cara, como las conferencias, mesas redondas y debates, es habitualmente otra persona la que presenta. Existe un ritual de saludos y de presentación. Veamos la variación en la referencia personal que se observa en este fragmento de un debate televisivo:

AC es la persona que anima y modera el debate. CG es una periodista invitada. Este fragmento se sitúa en el transcurso del debate, en el momento en que AC presenta y da la palabra a CG.

1. AC doña:—| XXX buenas noches\||
2. CG hola\| muy buenas =noches\|=
3. AC bienve=nida\|
4. CG gracias\<0>
5. AC esta mujer acaba de publicar su segundo volumen de—||
6. de:—||entrevistas\| no/|
7. CG ahí está—\|el libro=\|| =[inaud.]=
8. AC =ahí está el libro=\||
9. CG ahí está el libro\| sí\| es un e::—|
10. es una recopilación de entrevistas que se publicaron en el país\|
11. AC mm mm\|
12. CG y::— nada\| ahí están\| interiores se llama\|
13. AC interiores\| vamos a ver\|usted prefiere un:jefa- |
14. ya sé que usted es jefa\| eh/|
15. CG afortunadamen=te=\||
16. AC =afortunadamente usted es jefa\|pero\|
17. en el caso de que usted no fuera jefa\| que: —||
18. con quién preferiría trabajar como jefe—| a jefa o jefe\|

(Archivo CAD: debate televisivo).

Existe una larga tradición normativa del comportamiento educado en la vida social, que se encuentra en manuales de urbanidad y de cortesía. Se trata de normas que están sujetas al momento que vive cada sociedad y cambian según los modelos sociales dominantes. Por eso es tan curioso e interesante, como imagen de época, consultar este tipo de manuales donde se prescribe el «buen hacer» social. He aquí una muestra de las normas de conducta para la presentación de un manual de la década de los cuarenta:

Las presentaciones. Es la fórmula social que se emplea para poner en relación a dos personas, que, siendo amigos nuestros, no lo son entre sí. La que presenta y establece aquel vínculo nuevo se hace responsable de las consecuencias que con ello se originen. No se debe, por tanto, efectuar una presentación sin tener el absoluto convencimiento de que las personas que entablan amistad se han de ser gratas mutuamente: sin que se tenga plena confianza en su rectitud y caballerosidad; y sin que se conozca perfectamente los apellidos de ambos, para evitar la situación embarazosa en que se coloca el que farfulla nombres por desconocimiento de los mismos. La fórmula general de la presentación en sociedad es la sencilla de citar los apellidos de los presentados haciéndolo siempre del más joven al de mayor edad; del caballero a la dama; del inferior al superior. En el primero de los casos diremos: «Señor Tal, tengo mucho gusto en presentarle a mi amigo el señor Cual.» Tratándose de la presentación de una señora lo haremos de la forma siguiente: «Señora de X, va usted a permitirme que le presente al señor Z» (Duke de Camposol, *Código de etiqueta y distinción social*, Madrid, Juan Ortiz).

Si consideramos ahora la manera como se instaura el Receptor, observamos que el papel social de las personas a las que nos dirigimos queda marcado asimismo a través de los nombres propios, las formas de tratamiento (nombres y adjetivos), los nombres de parentesco y los honoríficos (Laborda, 1996). Hay una gran posibilidad de variación, que corresponde claramente a la combinación de la posición que ocupa el Interlocutor en la vida social y de la relación que el Locutor establece con él. La elección de elementos léxicos nominales (sustantivos y adjetivos) de tipo apelativo-relacional permite instaurar una forma de relación. Así, consideramos marcas de relación interpersonal el uso de:

Pérez, Carlos Pérez, Carlitos, Charli, «El pelos» (variantes de nombres propios)
 Señor, Señora, Seña, Señorito, Señorita (tratamiento)
 Don, Doña (tratamiento cuasi prefijo)
 alcaldesa, presidenta, gobernador, decana, director, concejala (por cargos)
 arquitecto, estudiante, abogada, jueza, catedrático, médica (por profesiones)
 querido, apreciado, distinguido, estimado (apreciativo)
 ciudadano, socia, colega, cliente, compañero, novio, jefe (relacional)
 madre, primo, abuelo, tía, hermano, nuera, suegro (parentesco)
 cariño, cielo, amor, corazón, nena (apelativos de afecto)
 chichi, cuca, titi, ... (invenciones apelativas de afecto)
 monstruo, gordo, capullo, gilipollas (apelativos de afecto irónicos)
 tronco, colega, tía, tío (apelativos jergales)

Un caso especial son los honoríficos, formas de tratamiento determinadas socialmente y relacionadas con la estructura social e institucional dominante en cada época. Los cargos institucionales, la posición política, el rango en instituciones como la Iglesia, la monarquía, el ejército o la nobleza tienen unos tratamientos fijados por la tradición y que perduran en la medida en que las instituciones se mantienen. Son las prácticas de relación social las que determinan estos tratamientos en cada sociedad, que, por un lado, se distinguen por señalar una estratificación muy jerarquizada, y por otro lado están sujetas a cambios sociales. Estos usos suelen estar sometidos a recomendaciones normativas para el uso público. Por ejemplo, en los

últimos años, el Ministerio para las Administraciones Públicas del Estado español ha publicado un libro en el que, con los criterios de un embajador asesor del Ministerio de Asuntos Exteriores (véase quién es el agente social que regula estos aspectos de protocolo), propone que el trato de

«Excelencia» se reserve para jefes de estado y sus cónyuges.

«Excelentísimo/a» se aplique a miembros del Ejecutivo hasta el nivel de secretarios de estado, delegados de gobierno y gobernadores. Se indica que también tienen derecho a usarlo los alcaldes de grandes ciudades, los rectores de universidad, los presidentes de comunidades autónomas y los titulares de altos tribunales y cámaras legislativas.

«Ilustrísimo/a» se utilice con autoridades como comisarios generales de policía, delegados de hacienda, decanos de facultades, títulos nobiliarios, rangos superiores de las fuerzas armadas y diversos grados de la carrera diplomática.

En el resto de los casos la ciudadanía estaría representada por el tratamiento Sr. D. y Sra. Doña, reservado para todas las personas adultas con capacidad de votar (véase VVAA [1994], *Libro de estilo del lenguaje administrativo*).

He aquí unos ejemplos de honoríficos, generalmente precedidos por un posesivo concordante con la tercera persona singular o segunda persona plural (una vez más, un indicador de distinción):

señoría (miembro de parlamento o de tribunal)	su señoría
excelencia (Jefe de Estado)	su excelencia
santidad (Papa)	su santidad
majestad (Monarca)	su majestad
alteza (Príncipe)	su alteza

Estos usos están sujetos a cambios en relación con cada comunidad sociopolítica y cada época histórica. Los momentos de crisis social manifiestan vacilaciones en la elección entre los términos tradicionales y los términos que se adaptan a las nuevas situaciones sociales, normalmente de claro signo democratizador e igualitario. Por esta razón se da, por ejemplo, en la nueva situación social de los jóvenes y de las mujeres, y en la relación de mutuo respeto entre sujetos en relación jerárquica (jefe/empleado, médico/paciente, profesor/alumno, etc.) que tradicionalmente comportaba un uso asimétrico (de confianza del superior al inferior, de respeto del inferior al superior) y que progresivamente va alcanzando, de acuerdo con el proceso de concienciación social, un uso simétrico (mutua confianza o mutuo respeto).

Ejemplos de asimetrías tradicionales:

Jefe a empleado: uso de «tú». Empleado a jefe: uso de «usted»	
Camarero a cliente:	*¿qué va a querer el señorito? ¿Qué va a querer la señorita?
Título profesional	Ismael Juárez: catedrático. Julia Gutiérrez: catedrático

Es interesante constatar que la referencia de persona (deíctica o nominal) constituye un ámbito del sistema lingüístico sensible a los cambios so-

ciales y culturales, ya que en la vida social la desigualdad entre personas por razón de edad, sexo, origen étnico o clase social se plasma en el uso lingüístico. Los cambios acordes con un proceso de democratización se van constatando a lo largo del tiempo, no sin que haya momentos críticos de rechazo o de vacilación por parte de sectores sociales. Uno de los ejemplos recientes más claros ha sido la progresiva adaptación de formas de género para las referencias a cargos de mujeres: concejala, jueza, catedrática, abogada, arquitecta, médica. Pero la distribución de papeles tradicional entre hombre y mujer se mantiene, por ejemplo, en el uso predominante del «tú», más asociado a la mujer (joven o adulta) en un entorno privado y doméstico, de confianza y de proximidad (revistas femeninas, anuncios publicitarios), mientras que para el hombre (adulto) se reserva el trato de «usted», asociado a cargos y posiciones en la vida pública y en el mundo del trabajo (revistas generales, anuncios publicitarios).

Como acabamos de ver, deícticos y nombres (sustantivos y adjetivos) forman el conjunto de *antropónimos*, *apelativos* y *vocativos* que propiamente designan a los interlocutores de la relación comunicativa en el acto de presentarse o de dirigirse unos a otros en el proceso enunciativo.

5.1.5. LOS PAPELES DE EMISOR Y RECEPTOR

Para considerar los rasgos que definen a los protagonistas de la relación comunicativa partimos de unos supuestos ya mencionados con anterioridad:

a) Se les ha denominado de muchas maneras: Enunciador/Enunciatario, Emisor/Receptor, Locutor/Interlocutor o Alocutario, Hablante/Oyente, Destinador/Destinario, etc. En cada caso hay un matiz específico que se pone de relieve. Pero en un sentido inespecífico son todos términos que aluden a entidades virtuales que protagonizan modélicamente la interacción comunicativa. Si bien nos parece adecuado en un primer estadio utilizarlos como sinónimos, en este apartado consideraremos con más especificidad los diversos papeles comunicativos del Emisor y el Receptor.

b) La caracterización real y concreta de los participantes de una interacción deberá tener en cuenta la *identidad*, el *estatus social* y el *papel* que tienen en cada situación.

— Identidad: atributos como origen geográfico y étnico, sexo, edad, instrucción, clase socioeconómica, etc.

— Estatus social: actividad laboral, profesión, cargo, posición en el entorno social. Grado de autoridad y legitimidad que socialmente se le otorga. Nivel jerárquico.

— Papel: posición que adopta cada participante en una situación comunicativa particular.

c) La cantidad de participantes influye en el desarrollo de la interacción comunicativa.

El número de participantes en un acto comunicativo es esencial para el funcionamiento de éste. El emisor de un mensaje ha de ser materialmente un sujeto individual. Pero Goffman (1981) indica que se puede distinguir entre el hablante «autor» de sus propias palabras, o el «animador», que recita palabras ajenas —aquí cabría la noción de «fuente»—, o el «representante/portavoz», que habla en representación de otra persona, de un grupo o de un colectivo (véanse los apartados 5.1.2 y 5.2 para una apreciación más sutil del sujeto discursivo).

En el caso del Receptor hay que tener en cuenta la cantidad de participantes: Kerbrat-Orecchioni define las interacciones como *dialogue*, *trilogue* y *polilogue*, según el Locutor tenga uno, dos o más interlocutores. Como se trata de géneros orales interactivos, los papeles de Emisor y Receptor se van alternando sistemáticamente. Este tipo de comunicación tiene un número potencialmente limitado de participantes para que se pueda garantizar este uso alternado de la palabra. Cuando el número de participantes crece, la situación comunicativa cambia y usualmente se necesita una persona que modere.

En los casos en que la comunicación es de un solo Locutor a un conjunto amplio de personas presentes en un espacio común podemos hablar de *público* o *auditorio*; y se puede hablar de *audiencia* cuando este público recibe la comunicación de manera mediática, por televisión o radio. Hay auditorio o público en clases, conferencias, mesas redondas, mítines, sermones, alocuciones. Hay audiencia en las emisiones de radio y de televisión. En todos los casos la intervención por parte de los receptores está organizada, canalizada y controlada por la entidad emisora y generalmente se le otorga un espacio limitado.

Se han propuesto distinciones entre diversos tipos de Oyente o Receptor (Goffman, 1981):

- el *destinatario (D)*: aquel para quien está específicamente construido el texto (conocido, ratificado y apelado);
- el *destinatario indirecto (DI)*: aquel que participa igual que el destinatario en la recepción del texto pero que no coincide con el perfil imaginado o activado por el locutor y hacia quien el mensaje no está destinado (conocido, ratificado);
- el *oyente casual*: el que participa sin intención ni obligación previa de participar (conocido);
- el *oyente curioso o entrometido*: el que se sitúa en una posición de oyente «espía» (ni conocido, ni ratificado, ni apelado).

En su estudio sobre el *trilogue* como instancia mínima de interacción con un número de participantes superior a dos, Kerbrat-Orecchione (1995) tiene en cuenta que el Oyente puede adoptar papeles diversos, con lo que establece los principales esquemas alocutivos posibles:

1. L1 L2 = D (L3: destinatario indirecto).
2. L1 L3 = D (L2: destinatario indirecto).
3. L1 L2 y L3 = D (destinatario colectivo).

El destinatario es el que ocupa un lugar más definido en relación con la construcción del texto, ya que se le considera como interlocutor *preferido*, a quien se dirige el enunciado. Cuando se trata de un colectivo numeroso la posibilidad de conocer individualmente a los destinatarios es prácticamente imposible pero el Locutor construye una imagen de su público y un destinatario modelo. Algunos autores dan un valor determinante al perfil de la audiencia o del público a quien va destinado un texto en lo que respecta a la elección de registro (véase el apartado 11.1.2), de tal manera que, a su vez, cada texto selecciona a su posible destinatario:

El diseño de la audiencia da forma a todos los niveles de elección lingüística por parte del hablante —el uso alternado de una y otra lengua en las situaciones bilingües, la forma de los actos de habla, la elección de pronombres, el uso de honoríficos y el cambio cuantitativo de estilo.

La audiencia es, en un determinado nivel, simplemente la gente que oye los enunciados del hablante. Sin embargo, su rol no es en absoluto pasivo. Como en un teatro, la audiencia responde y critica, es el foro ante el cual se producen los enunciados. Tomando un significado más antiguo, los hablantes «tienen audiencia con» sus oyentes. En realidad los hablantes están sujetos a su audiencia, dependiendo de su buena voluntad, atentos a responder a su reacción. Esta capacidad de respuesta es lo que precisamente da forma al diseño del estilo de un hablante. [...] El marco propuesto —el diseño de la audiencia— [...] supone que las personas responden principalmente a otras personas, que los hablantes tienen muy en cuenta a los oyentes al construir su modo de hablar (Bell, 1984: 161).

5.2. La polifonía: voces y discurso referido

En muchas teorías lingüísticas se da por descontado que es un único hablante quien emite enunciados, sin plantear ningún problema sobre ello. Debemos a Voloshinov-Bajtín y su círculo (1929, 1934-1935, 1959-1961) una concepción radicalmente nueva que subraya el carácter *heteroglosico* del lenguaje sobre la base de su fundamentación *dialógica*. Como hemos visto más arriba, para Voloshinov-Bajtín la palabra tiene una cara que viene determinada por la persona que la emite y otra cara que viene determinada por la persona a quien va dirigida. Y eso imprime un carácter dialógico a cualquier enunciado. Los enunciados no son de las lenguas sino de la comunidad histórica que las ha hablado y las continúa hablando. En efecto, todo objeto del que se habla siempre ha sido dicho anteriormente:

La orientación dialógica es, por supuesto, un fenómeno característico de todo discurso. Es el ámbito natural de todo discurso vivo. El discurso encuentra el discurso del otro en todos los caminos, en todas las orientaciones que llevan a su objeto, y no puede dejar de entrar en interacción viva e intensa con él. Sólo el Adán mítico, abordando con el primer discurso un mundo virgen y todavía no dicho, el solitario Adán, podía realmente evitar completamente esta reorientación mutua en relación al discurso del otro, que se produce en el camino del objeto (Bajtín, 1934-1935: 279).

La *translingüística* de Bajtín es una concepción del uso de la lengua como diálogo vivo y no como código. Con esta concepción se rompe con la idea de un único sujeto hablante que coincide con quien materialmente emite el mensaje y en cambio se acepta que se hacen presentes en un mismo discurso *voces* de otros, de tal modo que los enunciados dependen los unos de los otros. Para estudiar la representación del discurso en el interior del discurso, Bajtín tiene en cuenta el discurso referido, el diálogo interior, la parodia, la ironía, el debate y la controversia, así como las diversas variaciones entre un discurso más o menos distante de la voz propia, más o menos explícito, o más o menos evaluado.

Una de las cualidades más notables del enunciado lingüístico es lo que Bajtín llama *heteroglosia*: la multiplicidad de lenguajes y puntos de vista presentes en cada enunciado. Una lengua es un objeto viviente, concreto, socioideológico, dice Bajtín, y por lo tanto, para la conciencia individual está en la frontera entre uno mismo y el otro. La palabra en el lenguaje es parcialmente ajena. Se convierte en propia cuando el hablante la empapa con su propia intención, su propio acento: cuando se la apropia para adaptarla a lo que quiere expresar. Antes del momento de la apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutro e impersonal. El hablante, dice Bajtín, no va a buscar las palabras al diccionario antes de hablar: el hablante va a buscar las palabras a la boca de los demás, donde existían en otros contextos, en otras intenciones (Reyes, 1990: 132).

Ducrot (1984) recoge la herencia de Bajtín: se plantea la multiplicidad del sujeto y lo vuelve problemático. Para Ducrot hay un *sujeto hablante* (ser empírico) que es el productor efectivo del mensaje. Pero este realizador del mensaje puede coincidir o no con el *locutor* (ser de discurso). Cada vez que alguien se pone a hablar construye un sujeto discursivo. Así ocurre con el «yo» del *Lazarillo* en la famosa novela renacentista —construido por un autor anónimo culto, bien lejos de ser un pícaro—; con el que habla como portavoz de una asociación de amantes del vino, con el empleado que escribe una carta en representación de su empresa o con el diputado en el parlamento (está claro que no hablará ni como amigo ni como padre, sino como representante de un sector de ciudadanos). De esta manera se comprende la diversidad de sujetos que se pueden activar en y durante el discurso. Y sobre todo la idea de que hay desdoblamiento: Ducrot empieza señalando que puede haber un primer desdoblamiento en el mismo locutor (entre L y l), lo cual permite entender, por ejemplo, la autocrítica, el diálogo interior, la escritura del diario personal.

Para explicar este desdoblamiento Ducrot postula una tercera figura: la del *enunciador*: el locutor puede evocar y atraer a su propio discurso una diversidad de voces (la propia —de otro tiempo o de otro espacio—, la ajena del interlocutor presente, la ajena ausente, voces proverbiales, voces anónimas). La identificación del enunciador evocado puede ser problemática. Pondremos un ejemplo concreto: unos profesores de filosofía comprobaron que sus estudiantes habían entendido que este texto de la primera página de un libro de filosofía expresaba el pensamiento de sus autores, Marx y Engels:

Hasta ahora, los hombres se han formado siempre ideas falsas acerca de sí mismos, acerca de lo que son o debieran ser. Han ajustado sus relaciones a sus ideas acerca de Dios, del hombre normal, etc. Los frutos de su cabeza han acabado por imponerse a su cabeza. Ellos, los creadores, se han rendido ante sus criaturas. Liberémoslos de los fantasmas cerebrales, de las ideas, de los dogmas, de los seres imaginarios bajo cuyo yugo degeneran. Rebelémonos contra esta tiranía de los pensamientos. Enseñémoslos a sustituir estas quimeras por pensamientos que correspondan a la esencia del hombre, dice uno, a adoptar ante ellos una actitud crítica, dice otro, a quitárselos de la cabeza, dice el tercero, y la realidad existente se derrumbará.

Estas inocentes y pueriles fantasías forman el meollo de la filosofía neohegeliana en boga [...] (C. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, en F. Caballero y M. Larrauri, «El análisis de textos filosóficos». *Textos* 8, 1996).

En efecto, sin interpretar adecuadamente las marcas de voces ajenas presentes al final del primer párrafo («dice uno», «dice otro», «dice el tercero»), tampoco se percataron de que la voz de los autores aparece por primera vez en el inicio del párrafo siguiente, cuando califican lo anterior como «estas inocentes y pueriles fantasías». Estos jóvenes presumían que el texto sólo ponía en escena una voz: la de los autores, sin darse cuenta de que su lectura era errónea.

Las voces aportan puntos de vista y perspectivas con las que el locutor puede coincidir, estar muy próximo o bien distanciarse. Por esta razón la *polifonía* es una noción que cuestiona la unicidad del Emisor y permite la diversidad de voces en los textos. Reyes desarrolla estas nociones polifónicas aplicadas a todo tipo de emisiones verbales, tanto las de tipo literario (Reyes, 1984) como las coloquiales o periodísticas (Reyes, 1993, 1994), analizando las citas directas, indirectas y encubiertas dentro de un marco que aúna el análisis pragmático y el análisis gramatical.

5.2.1. LAS CITAS ABIERTAS

Authier (1982) se refiere a la «heterogeneidad mostrada» para explicar la inserción explícita del discurso de otros en el propio discurso. La cita es el procedimiento discursivo que incorpora un enunciado en el interior de otro con marcas que indican claramente la porción de texto que pertenece a una voz ajena. En el discurso oral la prosodia actúa como señalización principal, junto con marcas verbales. En la escritura, en cambio, se ponen en juego signos gráficos y verbales que permiten identificar la cita. Toda cita tiene un **discurso de base (D1)** que incluye un **discurso citado (D2)**, cuyos responsables son respectivamente dos locutores distintos (**L1** y **L2**).

Según los rasgos lingüísticos que las identifican, las citas pueden ser de estilo directo y de estilo indirecto. La cita de *estilo directo* se distingue porque supone una ruptura o una discontinuidad entre el D1 y el D2. Cambia la entonación, cambia la construcción sintáctica y el centro déctico (el de L1 y el de L2). Cuando se da por escrito aparecen signos gráficos que indican el inicio de la cita y su extensión (dos puntos y comillas). El estilo di-

recto, por tanto, mantiene dos situaciones de enunciación. Es muy habitual en las conversaciones cotidianas:

Entonces el vecino le dijo: «oye, a estas horas todo está cerrado; pero, ¿sabes qué?, podemos acercarnos a un quiosco que no cierra en toda la noche».

La cita en *estilo indirecto* es otra forma de introducir el discurso de otro y en este caso se inscribe verbalmente como un solo locutor (L1) que incorpora un solo centro deíctico, un relacionante introductor, y el D2 que se representa con marcas deícticas correspondientes al mismo locutor que el D1. Este discurso sólo mantiene una enunciación:

Entonces el vecino le dijo *que a esas horas todo estaba cerrado pero que se podían acercar a un quiosco que no cerraba en toda la noche.*

Aunque se puede pensar que la cita directa es más verídica que la indirecta, no es necesariamente así y ambas admiten tanto la fidelidad como la distorsión del discurso del otro:

El estilo directo suele oponerse al estilo indirecto, un poco ingenuamente, diciendo que pretende reproducir literalmente los enunciados citados; sería más exacto ver en ello una especie de teatralización de un enunciado anterior, y no una similitud absoluta. Dicho de otra manera, no es ni más ni menos fiel que el discurso indirecto: son dos estrategias diferentes para referir una enunciación (Maingueneau, 1987: 60).

Así como las palabras son de todos, y dichas ya por otros se vuelven a enunciar y decir con otra intención por cada hablante, en la cita de las voces de otros la subjetividad también aparece. En primer lugar, porque en un discurso propio aparece el discurso ajeno, probablemente interpretado y traído hacia el discurso de base con un propósito concreto: buscando vivacidad, dramatismo, veracidad o autenticidad; autoridad u orientación argumentativa. En segundo lugar, se presenta a partir de un verbo anunciador de la cita (*verba dicendi*) que indica precisamente el acto de habla que se le asigna: *espetar, criticar, gritar, amenazar, preguntar, afirmar, replicar, insistir...* Por eso es interesante observar que, aunque las palabras sean las mismas, la intención que se les adjudica puede variar. Y a la inversa: a veces las citas no tienen nada de literal y en cambio representan con fidelidad la intención comunicativa del que habla.

La cita es una práctica frecuente en una gran variedad de textos. En los relatos orales de la vida cotidiana es muy habitual la expresión subjetiva y dramática, trayendo las voces de las personas de las que se habla y representando la escena, dotando así a la historia de mayor efectividad y mayor carga emotiva. Veamos subrayados los segmentos de discurso directo en este intercambio (fragmento de un ejemplo anterior, en el apartado 2.2):

Dos amigas, V y M, están en casa de M y cuentan al hijo de M cómo una conocida suya les había hecho una pregunta —sobre el precio de un gimnasio— que no querían contestar delante de sus maridos. Reproducen la escena para reírse de la reacción que produjo en ellos.

32. V — =y luego= no sé cómo fue que digo que íbamos | **que íbamos los cinco días al**
 33. **gimnasio** [risas]
 34. M — la tonta aquella || dice ¡ay! || porque empezó a decir pues **¿cuántos días vas a ir al gimnasio?**
 35. y ésta y yo nos mirábamos
 36. V — ==claro | yo no quería descubrir el pastel pero =ella nada más que atornillar
 37. y atornillar=
 38. M — =y ésta y yo nos mirábamos= y la otra ¡ay! y **¿cuántos días vais al gimnasio?**
 39. V — ==y **qué vale y qué hacéis**
 40. M — == y **qué vale y qué es lo que hacéis** | y ésta ya al final | va y dice:: || **pues qué**
 41. **vamos a hacer pues de to:: (???)** | y **¿cuánto os cuesta?** y dice ésta tres mil novecientos
 42. y dice | **POZUELO** | [risas] **Pozuelo** su marío otra vez | **Pozuelo ¿tú =te has enterao que::** |=
 43. V — =¿te has enterao?=
 44. M — **que van cinco días** | y **que pagan tres mil novecientos?**
 45. V — == **¿pues no eran mil pesetas?** [risas] <...>
 46. M — así que los tenemos con un mosqueo ||

M: Madre

V: Vecina («ésta»)

H: Hijo (audiencia)

Participantes en la escena evocada: M y su marido (Pozuelo); V y su marido (X); y A

Voces citadas, por orden de aparición:

A: Conocida («la tonta aquella», «ella», «la otra»), en 34, 38, 39, 40, 41

V: Vecina («ésta»), en 40

X: marido de V («su marío»), en 42, 43, 44

P: marido de M y padre de H, en 45

En este ejemplo, las citas directas están introducidas unas veces por referencias a los agentes y por verbos de habla, y otras se introducen sin ningún preámbulo. Fijémonos que la primera cita es una autorreferencia de V, que inicia el episodio con «digo que íbamos», en 32. Aparecen los tiempos de la narración como marco, pero las voces se presentan a través del verbo «decir» en presente, con lo cual se produce un efecto de actualización dramática.

Cuando la finalidad de la cita es la fiabilidad y la autoridad, como en el caso de la prensa escrita o de los artículos científicos, se utilizan marcas gráficas para indicar el fragmento citado. En la prensa diaria la cita de las fuentes es norma para los periodistas. Queda señalada con comillas, con cursiva o con negritas. Predomina una forma especial de cita indirecta, que podríamos llamar «integrada», porque bajo la forma básica del estilo indirecto se señalan con signos tipográficos segmentos breves o extensos que el periodista indica que son exclusivos del discurso ajeno, del cual él mismo no se hace responsable. Cuando la incorporación de otras voces debe mantener un alto grado de objetividad hay que tener en cuenta que la cita supone extraer las palabras de otro de su contexto original y que, por tanto, hay que velar especialmente no sólo por preservar la palabra original sino por mantener la intencionalidad del autor del discurso citado.

5.2.2. LAS CITAS ENCUBIERTAS

Authier (1982) se refiere también a la «heterogeneidad constitutiva», es decir, al discurso de los otros que está en los discursos propios (*heteroglosia, intertextualidad, polifonía*) sin que encontremos señales explícitas que lo mani-

fiesten. Se trata de una forma solapada de introducir en el propio enunciado la voz de otros: por eso se puede decir que en los textos encontramos *ecos* que se manifiestan en el llamado *estilo indirecto encubierto*. En este caso se reproduce una voz ajena sin dar ninguna señal ni sintáctica, ni deíctica, ni gráfica. Parece como si lo dicho fuera asumido por el propio Locutor. Se puede confundir con el estilo recto, sin citas. Es una repetición de lo que dicen otros, con apropiación. Se adopta pues un sistema conceptual ajeno. Si se adjudica la responsabilidad de la aserción a la voz correspondiente se añade una expresión citativa como: «para X», «según dice», «en palabras de», «así lo ha confirmado»... (Caso de la prensa y de los textos teóricos de la ciencia que han de basar lo que dicen en una fuente fidedigna o en una autoridad.) Si no se adjudica a ninguna fuente se da lo que se llama una fusión de voces, de tal manera que el locutor «reformula los lugares comunes, las visiones, las creencias de la colectividad, fusionando su voz con la de todos y con las voces cristalizadas del lenguaje mismo: fusión sin fisura, sin ironía» (Reyes, 1994: 24).

En el siguiente texto se indican segmentos —los subrayados son nuestros— en que hay ecos de *a)* las encuestas sociológicas, *b)* la fraseología psicoanalítica, *c)* la novela *Robinson Crusoe*. Siguiendo a Ducrot, se podría decir que el sujeto discursivo construido en este texto activa diversos enunciadores: e1, e2, e3; son utilizados por el autor como recurso expresivo para hacer más viva su crítica:

Hoy por hoy las izquierdas son referentes desorientadores endogámicos, mantenidos por el interés de sus *aparatos*, desquiciados ante la posibilidad de su no función en la sociedad y en la historia. En dura competencia contra el programa de Lobatón *Quién sabe dónde*, los clubes de fútbol más populares y los cantantes de rock más críticos, los negocios de izquierda operantes en España ni saben ni contestan a las necesidades de transformación social objetivas, detectables a partir de cualquier inventario de injusticias comprobables. Si bien no llegan a ajustar su comportamiento a los dictados de los sondeos de opinión en la medida en que lo hace la derecha, estas izquierdas no metabolizan lo nuevo y deberían dejar paso a una catarsis de abajo arriba que permitiera sublimar nuevas formaciones y nuevos dirigentes no contaminados por el síndrome de Robinsón: hacerse cabañas con restos de naufragios (Manuel Vázquez Montalbán, «Izquierdas», *El País*, 10-X-1997).

En este texto el locutor coincide con las otras voces, y lo que provoca al lector es esta asociación inesperada de una voz que pertenece a otro contexto con la del autor.

Los siguientes titulares de periódicos recuperan un enunciado que está en la mente de todos (refrán, título de película o de novela, frases de la Biblia o de la mitología, canciones...) para fusionarlo con el del enunciador, que contribuye con la sustitución del elemento en el que centra su atención:

Más vale prevenir que restaurar (*El Periódico*).

Un sector pequeño, pero matón (*La Vanguardia*).

Dejad que los socios se acerquen a mí (*El Periódico*).

La píldora de la discordia (*El Periódico*).

A la sombra de los toreros en flor (*El Periódico*).

El turista que surgió del frío (*El Periódico*).

En otros casos, no hay coincidencia entre la voz del locutor y las voces convocadas. El caso más espectacular de una voz activada con la que el locutor no coincide es la ironía:

Hablar de una manera irónica equivale para un locutor L, a presentar la enunciación como si expresara la posición de un enunciador E, posición que por otra parte se sabe que el Locutor L no toma bajo su responsabilidad y que, más aún, considera absurda. Sin dejar de aparecer como el responsable de la enunciación, L no es homologado con E, origen del punto de vista expresado en la enunciación (Ducrot, 1984 [1986: 215]).

Véanse los siguientes enunciados a modo de ejemplo:

España va bien	(ante problemas sociales sin resolver)
Buena la hemos hecho	(ante una acción desafortunada)
Menudo constipado has cogido	(ante un constipado aparatoso)
Pues sí que vas bien vestido hoy	(ante un joven desaliñado)

El locutor activa un enunciador virtual del que el locutor no se hace responsable. La ironía se puede considerar una cita porque el hablante repite o se hace eco de una proposición ajena que contrasta con la realidad o con lo que se espera del locutor. El enunciado resulta inadecuado, chocante. El contraste con la realidad suele provocar risa. El enunciado irónico puede adjudicarse a diversos tipos de enunciadores: uno mismo en otro momento, un interlocutor presente, cualquier otra persona concreta, lo que podría decir un determinado sector social o todo el mundo... El desajuste entre el contenido del enunciado y la situación en que se pronuncia obliga a entender otra cosa distinta de lo dicho literalmente y para ello se necesita complicidad entre quien emite los enunciados irónicos y quien los recibe e interpreta.

La expresión irónica es una expresión deliberadamente mal usada: se aplica mal a la situación. En realidad parece aplicarse a otra situación ideal, que queda contrastada así con la situación real. La ironía consiste en evaluar una situación repitiendo una frase que sirve para otra situación, evaluando así dos cosas a la vez: la situación misma y el lenguaje con el que hablamos de la realidad. Por eso puede considerarse que la ironía es una reflexión más o menos compleja sobre la realidad, sobre la relación entre el lenguaje y la realidad y sobre la relación entre una frase y los usos previos de esa frase. En la ironía es mucho más lo no dicho que lo dicho; su interpretación exige una serie de conocimientos sobre el mundo, sobre el hablante, sobre la relación entre hablante y oyente. [...] Donde hay ironía hay desdoblamiento del locutor. En ese desdoblamiento el listo habla con las palabras del tonto, pero distanciándose de ellas y mostrando su actitud ante esas palabras y ante la situación a la que tan mal se aplican. Mientras el que dice algo en serio lo asume, se hace responsable de su afirmación, el que dice algo irónicamente se desdobra: achaca esa afirmación (y, con ella, ese punto de vista) a un ser ficticio, a un *alter ego* ridículo. Por lo general ese *alter ego* se parece mucho a personas reales, que quedan, así, ridiculizadas (Reyes, 1994: 54, 56).

Presentamos a continuación un fragmento de un texto que trata del discutido tema de la posible clonación de los seres humanos y del temor a su utilización perversa:

Acabemos, pues, con tantos escrúpulos. La ciencia avanza y la biotecnología le ofrece al hombre «cada vez más posibilidades». Y si para eso hay que tener al hermanito en el frigorífico, qué más da. La civilización y el progreso requieren algunas víctimas. Además, ¿quieren ser acusados de oponerse al progreso?, ¿quieren arriesgarse a ser tachados de torvo oscurantismo genético? ¡De ninguna manera! Por eso, declaramos que somos fanáticos partidarios del clon, de la libre manipulación genética, del libre cambio de órganos y del recambio múltiple para la vida eterna... Amén (Dario Fo, «La fábula del hombre clonado», en *El Mundo*, 3-IX-1998).

El sentido irónico aparece a partir de una combinación compleja de elementos. Algunos son implícitos (el conocimiento de la posición de Dario Fo, su estilo radical y crítico, el debate social previo sobre la clonación); otros son explícitos (el tratamiento humorístico del lenguaje: «el hermanito en el frigorífico», «recambio múltiple para la vida eterna... Amén», las preguntas retóricas y la exclamación enfática propias de un sermón). Además, el apoyo eufórico de algo controvertido es ya suficiente para indicar la posibilidad de doble sentido, y por tanto, de identificar un enunciado irónico.

La tradición lingüística concibe el Emisor como un sujeto hablante unitario, responsable de su propia palabra. La pragmática lo concibe como un sujeto racional, capaz de producir y de interpretar intenciones comunicativas. La propia reflexión pragmática sobre cómo usan los hablantes la lengua ha postulado que el hablante no es unitario sino que se desdobra y puede convocar diversas voces. Con ello se muestra la polifonía, cuya versión desarrollada y plasmada en unidades comunicativas verbales es una dimensión de la intertextualidad.

Para concluir este capítulo, obsérvese, en el siguiente texto literario, la hiperbólica presentación honorífica de la protagonista y la de su interlocutor:

Yo soy María Carlota de Bélgica, Emperatriz de México y América. Yo soy María Carlota Amelia, prima de la Reina de Inglaterra, Gran Maestre de la Cruz de San Carlos y Virreina de las provincias del Lombardovéneto acogidas por la piedad y la clemencia austríacas bajo las alas del águila bicéfala de la casa de Habsburgo. Yo soy María Carlota Amelia Victoria, hija de Leopoldo, Príncipe de Sajonia-Coburgo y Rey de Bélgica, a quien llamaban el Néstor de los gobernantes y que me sentaba en sus piernas, acariciaba mis cabellos castaños y me decía que yo era la pequeña sílfide del palacio de Laeken. Yo soy María Carlota Amelia Victoria Clementina, hija de María Luisa de Orléans, la reina santa de los ojos azules y la nariz borbona que murió de consunción y de tristeza por el exilio y la muerte de Luis Felipe, mi abuelo, que cuando todavía era rey de Francia me llenaba el regazo de castañas y la cara de besos en los Jardines de las Tullerías. Yo soy María Carlota Amelia Victoria Clementina Leopoldina, sobrina del Príncipe Joinville y prima del Conde de París, hermana

del Duque de Brabante que fue Rey de Bélgica y conquistador del Congo y hermana del Conde de Flandes, en cuyos brazos *aprendí* a bailar, cuando tenía diez años, a la sombra de los espinos en flor. Yo soy Carlota Amelia, mujer de Fernando Maximiliano José, Archiduque de Austria, Príncipe de Hungría y de Bohemia, Conde de Habsburgo, Príncipe de Lorena, Emperador de México y Rey del Mundo, que nació en el Palacio Imperial de Schönbrunn y fue el primer descendiente de los Reyes Católicos Fernando e Isabel que cruzó el mar océano y pisó las tierras de América, y que mandó construir para *mi* a la orilla del Adriático un palacio blanco que miraba al mar y otro día *me* llevó a México a vivir a un castillo gris que miraba al valle y a los volcanes cubiertos de nieve, y que una mañana de junio de hace muchos años murió fusilado en la ciudad de Querétaro. Yo soy Carlota Amelia, Regente de Anáhuac, Reina de Nicaragua, Baronesa del Mato Grosso, Princesa de Chichén Itzá. Yo soy Carlota Amelia de Bélgica, Emperatriz de México y de América: *tengo* ochenta y seis años de edad y sesenta de beber, loca de sed, en las fuentes de Roma.

Hoy ha venido el mensajero a traerme noticias del Imperio. Vino, cargado de recuerdos y de sueños, en una carabela cuyas velas hinchó una sola bocanada de viento luminoso preñado de papagayos. *Me* trajo un puñado de arena de la Isla de Sacrificios, unos guantes de piel de venado y un enorme barril de maderas preciosas rebosantes de chocolate ardiente y espumoso, donde *me voy* a bañar todos los días de *mi* vida hasta que *mi* piel de princesa borbona, hasta que *mi* piel de loca octogenaria, hasta que *mi* piel blanca de encaje de Alenzón y de Bruselas, *mi* piel nevada como las magnolias de los Jardines de Miramar, hasta que *mi* piel, **Maximiliano**, *mi* piel quebrada por los siglos y las tempestades y los desmoronamientos de las dinastías, *mi* piel blanca de ángel de Memling y de novia del Béguinage se caiga a pedazos y una nueva piel oscura y perfumada, oscura como el cacao de Soconusco y perfumada como la vainilla de Papantla *me* cubra entera, **Maximiliano**, desde mi frente oscura hasta la punta de mis pies descalzos y perfumados de india mexicana, de virgen morena, de Emperatriz de América.

El mensajero *me* trajo también, **querido Max**, un relicario con algunas hebras de la barba rubia que llovía sobre **tu** pecho condecorado con el Águila Azteca y que aleteaba como una inmensa mariposa de alas doradas, cuando a caballo y al galope y con **tu** traje de charro y **tu** sombrero incrustado con arabescos de plata esterlina **recorrías** los llanos de Apam entre nubes de gloria y de polvo. *Me* han dicho que esos bárbaros, **Maximiliano**, cuando **tu** cuerpo estaba caliente todavía, cuando apenas acababan de hacer **tu** máscara mortuoria con yeso de París, esos bárbaros **te** arrancaron la barba y el pelo para vender los mechones por unas cuantas piasstras. Quién iba a imaginar, **Maximiliano**, que **te** iba a suceder lo mismo que a **tu** padre, si es que de verdad lo fue el infeliz del Duque de Reichstad, a quien nada ni nadie pudo salvar de la muerte temprana, ni los baños muriáticos ni la leche de burra ni el amor de **tu** madre la Archiduquesa Sofía, y que apenas unos minutos después de haber muerto en el Palacio de Schönbrunn donde **acababas** de nacer, le habían trasquilado todos sus bucles rubios para guardarlos en relicarios: pero de lo que sí se salvó él, y **tú** no, **Maximiliano**, fue de que le cortaran en pedazos el corazón para vender las piltrafas por unos cuantos reales. *Me* lo dijo el mensajero. Al mensajero se lo contó Tüdös, el fiel cocinero húngaro que **te** acompañó hasta el patíbulo y sofocó el fuego que prendió en **tu** chaleco el tiro de gracia, y *me* entregó, el mensajero, y de parte del Príncipe y la Princesa Salm Salm un estuche de cedro donde había una caja de zinc donde había una caja de palo de rosa donde había, **Maximiliano**, un pedazo de **tu** corazón y la bala que acabó con **tu** vida y con **tu** imperio en el Cerro de las Campanas. Tengo aquí esta caja agarrada con las dos manos todo el día para que nadie, nunca, *me* la arrebatte (Fernando del Paso, *Noticias del Imperio*, Madrid, Mondadori).

CAPÍTULO 6

LAS RELACIONES INTERPERSONALES, LA CORTESÍA Y LA MODALIZACIÓN

Tal como la definen los autores (Brown y Levinson), la cortesía es básica para producir el orden social y la condición *sine qua non* para la cooperación humana. De este modo, cualquier teoría que dé cuenta de este fenómeno da cuenta al mismo tiempo de los fundamentos de la vida social. Además de su estatuto de principio universal de la interacción humana, los fenómenos de la cortesía, por su misma naturaleza, se reflejan en el lenguaje. Todas las sociedades del mundo, sin importar el grado de su aislamiento o de su complejidad socioeconómica, manifiestan la actuación de los mismos principios; no obstante, lo que cuenta como cortesía puede variar de un grupo a otro, de una situación a otra o de un individuo a otro individuo. Si se pueden encontrar algunas regularidades subyacentes en el orden gramatical y en el orden social que puedan explicar tanto ese tipo de variación como las pautas recurrentes, habremos dado un gran paso hacia adelante en la demostración —no simplemente una hipótesis defendida— de la naturaleza básicamente social del lenguaje humano (Gumperz, en Brown y Levinson [1987: xiii]).

El éxito o fracaso de la relación entre las personas en los actos comunicativos constituye un aspecto fundamental del estudio de la interacción verbal. Por eso los hablantes, al construir sus enunciados, eligen formas lingüísticas que se acomoden al máximo al mantenimiento de la relación establecida y a sus fines o, por el contrario, optan por la ruptura de la relación, escogiendo usos lingüísticos o no lingüísticos que lo indiquen. El otro aspecto fundamental de la comunicación es el éxito o fracaso de la transmisión de la información, tema que será tratado en particular en el capítulo siguiente.

6.1. El contrato comunicativo y los ejes de la relación interpersonal

Tanto quienes estudian la interacción verbal desde una perspectiva semiótica como desde la «lógica conversacional» están de acuerdo en considerar que la comunicación supone un acuerdo básico entre los sujetos que

se ponen en disposición de interactuar (véanse capítulos 2 y 7). De ahí que se hable del principio de *cooperación* conversacional (Grice, 1975), de la *negociación* como condición del proceso (Gumperz, 1982) y del *contrato comunicativo*. Aquí nos centraremos en el contrato, porque se refiere especialmente a la identidad social de los participantes, no tanto *per se*, sino en tanto que se imbrica con el papel comunicativo que desempeñan. Tal como hemos visto en el capítulo 5, el contrato queda definido por Charaudeau como un acuerdo entre los participantes en un acto comunicativo, en el que se integran los rasgos psicosociales y los rasgos lingüísticos, y, a partir del cual, se toman posiciones y se asignan a cada participante unos papeles específicos para su actuación lingüístico-discursiva. Fraser (1980) sostiene que la cortesía verbal reside precisamente en lo que llama «contrato conversacional», constituido por los derechos y obligaciones mutuas de las personas que traban una conversación. Charaudeau concibe dos espacios para la puesta en escena de la actuación lingüística: uno, externo, donde el sentido se construye a través del *Hacer*. Otro, interno, donde el sentido se construye a través del *Decir*. En cada uno de estos espacios se encuentran los participantes (como *partenaires* en la situación, como *coprotagonistas* en la enunciación) que necesariamente tienen una identidad psicosocial y una identidad lingüístico-discursiva que van construyendo en cada intercambio. La significación comunicativa se construye en la amalgama de la identidad, el papel y las normas de comportamiento discursivo que el contrato comunicativo comporta en cada situación. Para Charaudeau (1995), este contrato consiste en las «condiciones globales de realización de una serie de intercambios verbales» que se traduce en «planes de habla», más o menos reglados, entendidos como acuerdos convencionales.

La noción de contrato añade, a la necesidad de los *partenaires* de poseer en común cierto saber y de tener una aptitud para relacionar texto y contexto, la obligación de reconocer el «proyecto de influencia» en el que se han comprometido, que les obliga a dar cuenta de su legitimidad, de su credibilidad y del alcance de su capacidad de persuasión (Charaudeau, 1995: 159).

A través del contrato comunicativo se reconoce a los interlocutores y se les otorga una posición en lo que se refiere al ámbito cognitivo y al ámbito social, con unos derechos y unos deberes en cuanto a su posible actuación a lo largo del proceso enunciativo. En una conversación se puede ir negociando sobre la marcha. En un texto escrito como una novela se establece un contrato de lectura en el cual un requisito es que el lector se sitúe en un mundo de ficción. En el caso de un artículo de revista científica el contrato lleva a los participantes a situarse en el terreno de una especialidad científica. Y en el caso de un programa de debate en la televisión se establece el doble circuito y contrato: el acto de comunicación que transcurre en el plató y la relación que se establece entre el moderador, los participantes y la audiencia.

En el ámbito social, la relación entre las personas se da en varios ejes que se entrecruzan y permiten al hablante, en cada caso, situarse, por un lado, en un punto del *continuum*, y, por el otro, tener el margen suficiente

para negociar sus posiciones en el curso de una interacción. Desde que Brown y Gilman (1960) publicaron el famoso artículo en que analizan el uso del «tú» y del «usted» desde un punto de vista sociolingüístico, a través de la historia y en diferentes culturas, como la principal marca de las relaciones de poder o de solidaridad, otros autores han refinado y completado los estudios sobre los ejes de la relación interpersonal para aplicarlo a las situaciones concretas de comunicación.

Tal como explica Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996), hay, por un lado, un eje horizontal, a partir del que se puede medir la distancia y la proximidad entre las personas que interaccionan. Básicamente hay que tener en cuenta el grado de conocimiento mutuo, la relación afectiva que las une y el tipo de situación en que se encuentran (formal, ceremonial, informal). Habitualmente se expresa tanto con marcas no verbales (distancia física, gestos, miradas) como con marcas verbales de tratamiento que indican mayor o menor distancia, mayor o menor intimidad (véanse los apartados 2.6 y 5.1.4). En principio, las relaciones horizontales, bien sean muy informales o muy formales, se dan entre iguales (socios, miembros de una pareja, presidentes, colegas, amigos). Aquí el estatus actúa en el plano de la igualdad, sea éste alto o bajo (dos jefas de Estado, dos alumnos de primaria).

Hay, por otro lado, un eje vertical, por el que se puede determinar la relación jerárquica, de dominante a dominado, de superior a inferior. Esta relación surge de las diferencias de edad, de estatus profesional, de clase social, de conocimientos adquiridos, etc.: es el caso del abuelo y el nieto, del jefe y el secretario, de la profesora y el alumno. O bien surge por razón de atributos personales: mayor competencia lingüística, más fuerza, más belleza, más dinero, etc. Los marcadores de la posición que ocupan los hablantes —llamados *taxemas* por Kerbrat-Orecchioni— pueden ser de tipo no verbal —tono de la voz, gestos y movimientos, mirada, espacio ocupado, apariencia física y vestimenta—, o bien de tipo verbal —elección de formas de tratamiento (asimétrico), ocupación del espacio interlocutivo, iniciativa y mantenimiento de los temas y uso libre de actos virtualmente amenazadores y, por tanto, prepotentes respecto al interlocutor (órdenes, consejos, prohibiciones).

En relación con estos dos ejes surgen otros posibles para entrar en combinación, como el de sentimiento positivo/sentimiento negativo, consenso/conflicto, respeto/confianza o conocimiento compartido/no compartido. La aplicación de estos parámetros se manifiesta en la elección de los diversos marcadores de posición alta o baja que, si bien se basan en una relación previa establecida por la identidad social de cada participante, en el transcurso de una interacción pueden cambiar, negociarse o entrar en conflicto.

6.2. La persona social: noción de imagen

Debemos a Goffman (1959, 1967, 1971) la reflexión centrada en la construcción social del «sí mismo». Como podemos ver en el capítulo 4, la actividad comunicativa se concibe socialmente como una *escena* en donde

los *actores* interpretan su papel. Concebido así, el sujeto hablante no se considera como una entidad psicológica, como un individuo con intenciones; sino como un *personaje* que se va definiendo en el proceso mismo de la interacción con los otros. Así, el «sí mismo» (*self*) es una construcción social que se manifiesta a través de la imagen (*face*) con la que cada actor se presenta en las ocasiones de interacción (reuniones, encuentros, situaciones sociales varias). Es un concepto dinámico que está inmerso en el tejido de las interacciones. En palabras textuales, es «el valor social positivo que una persona reclama para sí misma a partir de la posición que otros asumen que ha tomado en un contacto determinado» (Goffman, 1967: 13). La definición de la imagen parte de los otros, de la manera como éstos interpretan y valoran la «línea» u «orientación» que una persona toma en una situación de comunicación determinada. Para el ser social, la imagen es un «objeto sagrado» que se ha de preservar y mantener a través de rituales. Por ello se habla de la «elaboración de la imagen» (*face work*) en el transcurso de la interacción. Esta labor se va realizando a partir de indicadores no verbales y verbales que funcionan simbólicamente para ir determinando la imagen pretendida en cada caso.

Puesto que la interacción se concibe como algo potencialmente conflictivo, en donde la imagen se puede perder o degradar, los rituales de la interacción se encaminan a mantener o salvar la imagen propia y la de los demás a través de rituales de reparación o de compensación, si ha habido ofensa, o bien a través de rituales para evitar el conflicto, particularmente visibles en la relación interpersonal pública. En el escenario comunicativo hay, según Goffman (1959: 117), dos espacios o regiones: el anterior o frontal, el más cercano a un público desconocido (*front stage* o proscenio) y el posterior o de fondo (*back stage* o entre bastidores), que constituye el espacio privado. Se trata por tanto de una imagen en el espacio público y una imagen en el espacio privado que no son intercambiables: en el espacio privado la imagen es conocida y asumida: «Aquí el actuante puede descansar, quitarse la máscara, abandonar su texto y dejar a un lado su personaje». En el espacio público la imagen está continuamente en construcción y se ha de ir manteniendo a través de señales que se orienten a este fin.

En toda la sociedad occidental se tiende a un lenguaje expresivo informal o de trasfondo escénico, y otro tipo de lenguaje expresivo para las ocasiones en que se está realizando una actuación. El lenguaje de trasfondo incluye llamarse recíprocamente con el nombre de pila, la cooperación en las decisiones por tomar, irreverencias y observaciones desembozadas sobre temas sexuales, efusivos apretones de mano, fumar, vestimenta tosca e informal, adopción de posturas descuidadas para sentarse o ponerse de pie, empleo de dialectos o lenguaje no convencional, cuchicheos y gritos, agresividad chistosa y bromas, desconsideración hacia el otro (expresada en actos menores, pero potencialmente simbólicos), actividades físicas individuales de poca importancia, como tatarrear, silbar, masticar, mordisquear, eructos y flatulencias. El lenguaje expresivo de la región anterior puede considerarse como la ausencia (y, en cierto sentido, lo opuesto) de todo esto (Goffman, 1959: 139).

Como vemos, Goffman no alude solamente al comportamiento verbal sino a un conjunto de conductas que adquieren un valor simbólico en la vida social, según estén situadas en un espacio público o privado. Lo que aquí nos importa, sin embargo, es que los comportamientos verbales y, por tanto, la elección de elementos lingüísticos, forman parte de los indicadores simbólicos de construcción de imagen. Son precisamente estos elementos los que van a servir de base a la teoría sobre la *cortesía lingüística* elaborada por Brown y Levinson (1978, 1987). Pero no es sólo la *imagen* —y todas las derivaciones de ese concepto entendido como proceso dinámico en la interacción— sino también el concepto de *territorio*, relacionado con el sujeto social, el que va a constituir la base goffmaniana de las teorías más importantes sobre la relación interpersonal. El *territorio*, tomado en un sentido claramente etológico, se entiende como el espacio material, psicológico y simbólico por el que se mueve el sujeto social, formando el ámbito personal que siente como propio. Goffman (1971) habla precisamente de los *territorios del yo*: el territorio corporal y sus derivaciones (mi cara, mi cuerpo, mi ropa, mi bolso, mi agenda, mis bolsillos), los bienes materiales (mi pluma, mi cartera, mi mesa), los miembros de la familia (mi padre, mi hija), las personas queridas (mi amigo, mi novia), el territorio espacial (mi casa, mi habitación, mi oficina), el territorio temporal (el tiempo a que tengo derecho para tomar la palabra en una entrevista o en una reunión), el espacio mental (información secreta o privada, mis opiniones, ideas, decisiones, preferencias), etc.

6.3. La cortesía

La cortesía se concibe comúnmente como «un conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras» (Escandell, 1993: 136). En cada sociedad y en cada época predomina un conjunto de normas. La cortesía es en este caso una norma de comportamiento social que también afecta a la elección de formas lingüísticas como las de tratamiento (tú o usted) y los honoríficos (véanse los apartados 5.1.3 y 5.1.4). Hay un tipo de manuales que tratan de la regulación del comportamiento social (no verbal y verbal) y de los protocolos, tal como se conciben por una determinada sociedad en un punto de su historia. Tienen interés porque dan cuenta de las formas de vida predominantes en una época, normalmente asociadas a un modelo dominante de educación, modales y protocolos.

Sin embargo, la cortesía lingüística, estudiada en la Pragmática, se sitúa en otra dimensión, que afecta a las interacciones en general. Aunque mantiene conexiones con la cortesía como norma social, no por ello coincide en sus planteamientos. Con mayor especificidad se pueden considerar diversos aspectos propios del estudio de la cortesía lingüística:

- a) Se centra en el comportamiento verbal y la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía. No tiene en cuenta nor-

mas como «no empujar, no echar mano de los bienes ajenos, no tocar las pertenencias de los demás, no tener posturas descuidadas en público», que controlan comportamientos extralingüísticos descorteses.

- b) Se basa en el reconocimiento de que la función interpersonal del lenguaje está presente en la base del comportamiento comunicativo. En otras palabras: en la comunicación, tanta importancia tiene la circulación de información (transacción: actividad con fines informativos) como la relación interpersonal (interacción: actividad con fines relacionales).
- c) Sirve para facilitar las relaciones sociales y para canalizar y compensar la agresividad, es decir, todas aquellas acciones que pueden constituir una ofensa virtual para los participantes.
- d) Se concibe no como un conjunto de normas sino como un conjunto de *estrategias* que determinan la elección de unas determinadas formas lingüísticas para elaborar los enunciados de los que protagonizan una interacción.
- e) Marca y refleja las relaciones existentes en la vida social en los ejes de poder/solidaridad, de distancia/proximidad, de afecto, de conocimiento mutuo, etc.
- f) Es terreno de negociación en cualquier contexto:

A: Oiga, Señor Soriano...

S: Llámame Fernando. Por algo tenemos que pasar tanto tiempo juntos, ¿no?

Los intercambios entre las personas pueden darse sobre una base pacífica, de consenso, «irénica» o bien sobre una base belicosa, conflictiva, «agónica» (véanse Jacques, 1991 y Kerbrat-Orecchioni, 1992). El hecho de que la vida social tenga un potencial de conflicto y de agresión ha llevado a reflexionar sobre cómo los hablantes suelen encauzar la posibilidad de un enfrentamiento, para lograr la armonía deseable para la interacción. La reflexión sobre la cortesía se inició a partir de las *reglas reguladoras* del comportamiento interpersonal postuladas por Searle (1969) que acompañan a las reglas *constitutivas* regidas por el sistema de la lengua. Lakoff (1973), subrayando que el valor de las primeras no había sido considerado suficientemente, las formula en máximas como «sé cortés», «no abuses», «da opciones», «sé cordial», apuntadas anteriormente por Grice (1975) en su formulación del principio de cooperación conversacional. Leech (1983) postula un *principio de cortesía*, que funcionaría a la par con el *principio de cooperación*, para hacer posible un modelo de *retórica interpersonal*. Este principio de cortesía queda formulado en las máximas de *generosidad*, *tacto*, *aprobación*, *modestia*, *acuerdo* y *simpatía*, Escandell (1993) explica con acierto el funcionamiento de estas reglas cuya existencia se orienta a favorecer la vida social y a reducir o evitar las tensiones que se puedan producir en ella.

Sin embargo, la teoría más elaborada y que ha sido el origen de múltiples estudios sobre la cortesía realizados en culturas y sociedades diferentes, es la de Brown y Levinson (1978, 1987). Esta teoría toma como punto

de partida las nociones de *imagen* y de *territorio* de Goffman, y constituye una sistematización del conjunto de estrategias corteses que se pueden manifestar en los enunciados.

Brown y Levinson parten de que el ser social está constituido por dos entidades interdependientes: la *imagen positiva* y la *imagen negativa*.

El centro de nuestro modelo lo ocupa una noción muy abstracta que consiste en dos clases específicas de deseos (*face wants*), que los interactuantes se atribuyen mutuamente: el deseo de que uno no vea impedidos sus actos (imagen negativa) y el deseo de que los actos de uno sean aprobados (hasta cierto punto) (imagen positiva) (Brown y Levinson, 1987: 13).

La imagen positiva se refiere al valor y estima que una persona reclama para sí misma. La imagen negativa se refiere al territorio que se considera propio, así como a la libertad de acción que todo ser social quiere preservar. En la interacción son como mínimo cuatro imágenes las que se ponen en juego: las dos del Locutor y las dos del Interlocutor, de tal modo que una de las actividades de los participantes es controlar y manejar el mantenimiento de la imágenes propias y las del otro. Si es una actividad que merece atención es porque existe la posibilidad de que haya acciones que afecten negativamente en mayor o menor grado a la imagen. A estas acciones se les llama *Actos Amenazadores de la Imagen* (AAI).

Ante este tipo de actos el hablante tiene varias opciones: evitarlos, mitigarlos o repararlos. En otros términos, si hay un enunciado que puede ser interpretado como una ofensa por parte del Interlocutor, es preferible o bien no pronunciarlo en absoluto, expresarlo de manera indirecta o con rasgos que suavicen el contenido, o bien repararlo:

- Tienes mal aliento. (acto directo que puede herir la imagen del interlocutor)
- ¿Has visto este producto? Va muy bien; yo lo uso siempre. No hay nada peor que tener mal aliento y que no te des cuenta (acto indirecto)
- Siento haberte ofendido. Perdona, pero sólo pretendía ayudarte (acto reparador).

Es preciso señalar que hay situaciones en que la cortesía no es pertinente y las estrategias quedan en suspenso:

- situaciones de familiaridad,
- situaciones de relación jerárquica establecida (de superiores a inferiores),
- situaciones de urgencia,
- situaciones en que hay voluntad clara de agresión.

Pero fuera de estas situaciones hay enunciados que es mejor no pronunciar para no herir a las personas y romper la armonía necesaria para la comunicación. Los AAI se distribuyen en una escala de mayor a menor potencial agresivo. Entre los más fuertes encontramos el insulto y el sarcasmo. Pero hay muchos grados de ofensa, sobre la base del consenso social de lo que es más o menos ofensivo, de los valores y creencias de grupos, sectores o

individuos concretos, y de los participantes en una interacción. Por eso, el manejo adecuado de la imagen propia y de la del otro depende de que se compartan los mismos valores acerca de lo que significa la imagen positiva y negativa, y de lo que se considera más o menos agresivo. Como hemos visto (Goffman, 1959), hay variación respecto a lo que se considera adecuado o permisible, dependiendo del ámbito en que se dé: lo que se acepta en privado puede ser inaceptable en público. Desde esta perspectiva, los actos potencialmente amenazadores de imagen (AAI) se pueden distribuir en cuatro tipos:

Actos que amenazan la **imagen positiva del enunciador**: aquellos que pueden ser autodegradantes: confesión, autocrítica, autoinsulto, etc.

Ejemplo de confesión:

Como saben, en una declaración realizada en enero, me preguntaron acerca de mi relación con M. L. Aunque mis respuestas fueron legalmente correctas, voluntariamente no di toda la información. No obstante, tuve una relación con la señorita L. que no fue apropiada. De hecho, fue equivocada. Constituyó un error crítico de juicio y un error personal del que soy el único y absoluto responsable (Bill Clinton, presidente de los EE.UU., *La Vanguardia*, 19-8-1998).

Actos que amenazan la **imagen positiva del destinatario**: insulto, burla, ironía, sarcasmo, reproche, refutación, etc.

Ejemplo de reproche y burla:

- pensaba señor Aznar—\ pensaba señor Aznar—| [gesto de Borrell con las manos], cómo nos ha hecho hacer usted el ridículo en el mundo: —| [murmullo] y no sólo en Cuba, donde hasta el Papa le ha pasado a usted por la izquierda\ [abucheos]

(Debate del estado de la Nación. De la televisión, 12-14 de mayo de 1998).

Actos que amenazan la **imagen negativa del enunciador**: aquellos que son potencialmente abiertos a un fracaso o a un daño al exponer los bienes propios o autolimitar la libertad de acción: oferta, compromiso, promesa, etc.

- Te prometo que te llamaré cada día (un hijo a su madre al despedirse).
- Tendré el trabajo terminado para el lunes próximo (alumno a profesor).

Actos que amenazan la **imagen negativa del destinatario**: actos directivos, impositivos o que invaden el territorio de otro: como la orden, el consejo, la recomendación, la prohibición o las preguntas indiscretas.

- No puedes llegar a casa más tarde de las 11 (padre a un hijo joven: éste puede considerar que es libre de llegar a la hora que quiera).
- Tráeme los archivos, limpia los cristales y súbeme un café (jefe a empleado administrativo: éste puede considerar que el jefe abusa en lo que respecta a los servicios).

Cuando ocurre alguno de estos actos amenazadores de imagen las posiciones de los participantes pueden peligrar. En ese momento o bien se negocia, o bien se plantea un conflicto abierto, tal como se manifiesta especialmente en los intercambios orales, en donde las estrategias se despliegan de forma más espontánea y visible. Podemos constatarlo en el siguiente ejemplo:

Negociación explícita de posiciones y de identidades en un debate electoral.

Contexto: televisión francesa, elecciones legislativas, 1995.

Participantes: moderador y dos candidatos:

Chirac: alcalde de París, candidato a la presidencia por el RPR (Reagrupamiento para la República)

Fabius: primer ministro del último gobierno. Candidato del PSF (Partido Socialista Francés). En período electoral quedan en suspenso los cargos de gobierno.

1. Periodista: deje hablar al Sr. Chirac
2. Fabius: sí, pero yo quisiera oír su respuesta
3. Chirac: la táctica que consiste en querer continuamente porque eso
4. molesta interrumpir para tratar de desestabilizar al adversario, no sirve
5. para nada. Porque evidentemente no va a ser usted, Sr. Fabius, quien me
6. vaya a desestabilizar, como se puede imaginar
7. Fabius: no se ponga nervioso, no se ponga nervioso
8. Chirac: desde este punto de vista tengo al menos tanta
9. experiencia como usted y por tanto usted no arriesga
10. Fabius: tiene usted más experiencia
11. Chirac: entonces, haga el favor, haga el favor de dejarme hablar, de parar de intervenir continuamente,
12. como un perrito faldero de esos que ladran sin parar, ¿eh?
13. Fabius: oiga, le recuerdo que está hablando al Primer Ministro de Francia
14. Chirac: no
15. Fabius: por fa-vor, por favor, por favor, por favor, ¿eh?
16. Chirac: estoy hablando con el Sr. Fabius, representante del partido
17. socialista, deje de...
18. Fabius: vaya comportamiento, es un escándalo
19. Periodista: sigamos con el debate.

(Ejemplo de Kerbrat-Orecchioni en sesión de seminario)

- 1.º: AAI de Fabius contra Chirac (le interrumpe)
 - 2.º: negociación de la posición de Chirac
 - 3.º: AAI de Chirac contra Fabius (le llama perrito ladrador)
 - 4.º: Fabius se pone en posición alta (asume la posición de ministro)
 - 5.º: Chirac lo devuelve a posición baja (le coloca en posición simplemente de candidato).
- CONFLICTO in crescendo.

En este fragmento de debate electoral televisado se ha dejado de hablar del contenido del debate y los dos protagonistas se ocupan exclusivamente de discutir sobre la posición que se otorgan, en una negociación que fracasa, porque hay desacuerdo en el reconocimiento de la mutua identidad. El periodista interviene para desviar la atención hacia el contenido del debate (paso de un tema interactivo a un tema de referencia).

En este ejemplo, Primer Ministro es un taxema honorífico, marcador léxico de posición alta, que se rebaja con el uso del tratamiento de respeto para un ciudadano cualquiera: Sr. Fabius. Así, los marcadores de la relación interpersonal se convierten en objeto de negociación en el transcurso de la interacción, teniendo en cuenta que el «apeamiento» del tratamiento o

la «elevación» del tratamiento puede significar algo distinto según la situación.

Sobre la base de las imágenes y de los actos de habla que pueden atentar contra ellas, Brown y Levinson parten de que la comunicación es un tipo de comportamiento racional, que debe cumplir tanto con las máximas que aseguran la eficacia informativa como a las máximas que aseguran la armonía en la relación interpersonal. Ahora bien: la elección de una estrategia de cortesía depende de tres factores:

- 1) la relación de poder entre interlocutores (P) - EJE VERTICAL,
- 2) la distancia social (D) - EJE HORIZONTAL,
- 3) la gravedad (G) del acto que atenta contra la imagen (AAI).

El hablante calcula el riesgo de un acto a partir de la suma de estos tres factores, que se puede representar con la siguiente fórmula:

$$\text{Riesgo (AAI)} \ x = (D+P+G) \ x$$

A partir de este cálculo puede elegir la estrategia adecuada. Esta fórmula ha sido criticada y es evidente que faltan elementos tan fundamentales como, por ejemplo, el grado de relación afectiva existente entre los interlocutores; pero se ha mostrado útil porque permite cuantificar el *coste* que tiene una acción para ambos interlocutores, y el *beneficio* que se puede conseguir a través de la aplicación de estrategias de cortesía.

La estrategia ideal es simplemente evitar cualquier acto amenazador. Pero si éste está presente en algún grado, hay diversas estrategias posibles:

- a) estrategias abiertas y directas,
- b) estrategias abiertas e indirectas (de cortesía positiva),
- c) estrategias abiertas e indirectas (de cortesía negativa),
- d) estrategias encubiertas.

Las primeras, como hemos visto, se despliegan en determinadas ocasiones, por ejemplo cuando se quiere dañar, cuando se ejerce el mando, cuando se reclama algo con urgencia, cuando se está en confianza. Respecto al resto de estrategias, que constituyen el fundamento del comportamiento cortés, presentamos en los siguientes cuadros la forma como Brown y Levinson esquematizan la diversidad de realizaciones posibles de enunciados corteses.

1. **Cortesía positiva** (abierta y con compensación para los deseos del oyente [el hablante (H) desea los deseos del oyente (O)]).

La cortesía positiva es una compensación dirigida a la imagen positiva del destinatario, a su deseo perenne de que sus deseos (o las acciones/adquisiciones/valores que resultan de ellos) se perciban como algo deseable. La compensación consiste en satisfacer parcialmente ese deseo comunicando que los propios deseos (o algunos de ellos) son en cierto sentido similares a los del destinatario (Brown y Levinson, 1987: 101).

- 1.1. **Apele al ‘terreno común’**
 - 1.1.1. Exprese «X es admirable, interesante»
 1. **Fíjese, atienda a O (a sus intereses, deseos, necesidades, bienes)**
 2. **Exagere (interés, aprobación, simpatía con O)**
 3. **Intensifique el interés hacia O**
 - 1.1.2. Apele a la pertenencia al mismo grupo que O
 4. **Use marcadores de identidad de grupo**
 - 1.1.3. Apele al punto de vista, opiniones, actitudes, conocimiento, empatía comunes
 5. **Busque el acuerdo**
 6. **Evite el desacuerdo**
 7. **presuponga / suscite / manifieste el terreno común**
 8. **Bromee**
- 1.2. **Exprese que H y O son cooperativos**
 - 1.2.1. Indique que H conoce los deseos de O y los está teniendo en cuenta
 9. **Manifieste o presuponga que conoce y se preocupa por los deseos de O**
 - 1.2.2. Apele a la reflexividad (si O desea [que O tenga X] entonces H desea [que O tenga X] y si H desea [que H tenga X] entonces O desea [que H tenga X])
 10. **Ofrezca, prometa**
 11. **Sea optimista**
 12. **Incluya a ambos, H y O, en la actividad**
 13. **Dé (o pida) razones**
 - 1.2.3. Apele a la reciprocidad
 14. **Asuma o manifieste reciprocidad**
- 1.3. **Colme los deseos de O (respecto a X)**
 15. **Haga regalos a O (bienes, simpatía, comprensión, cooperación)**

2. **Cortesía negativa:** «La cortesía negativa es una acción compensatoria dirigida a la imagen negativa del destinatario: hacia su deseo de que no se dificulte su libertad de acción ni se estorbe su atención. Es la esencia del comportamiento respetuoso, del mismo modo que la cortesía positiva es la esencia del comportamiento “familiar” y “distendido”» (Brown y Levinson, 1987: 129).

a) Abiertamente

b) con compensación hacia el deseo de O de que no se le afecte

- 2.1. Sea directo
 1. **Sea convencionalmente indirecto**
- 2.2. No presuponga / asuma (los deseos de O)
 2. **Pregunte, no sea asertivo**
- 2.3. No coaccione a O
 - 2.3.1. déle opciones para no actuar: sea indirecto; No asuma que O puede / quiere hacer A
 3. **Sea pesimista (asuma que seguramente O no va a hacer A)**
 - 2.3.2. Minimice la amenaza (Haga explícitos los valores G, P, D)
 4. **Minimice la imposición Gx**
 5. **Muestre deferencia**

- 2.4. Comunique que H no quiere afectar a O
 6. **Pida disculpas**
 7. **Impersonalice a H y O: evite la 1.^a y 2.^a personas del singular**
 8. **Plantee el AAI como una regla general**
 9. **Nominalice**
- 2.5. Compense otros deseos de O, derivados de la imagen negativa
 10. **Plantee abiertamente que ha contraído una deuda con O, o que O no está en deuda con H**

3. **Cortesía encubierta:** «Se produce un acto comunicativo encubierto si se realiza de tal manera que no es posible atribuirle sólo una intención comunicativa clara» (Brown y Levinson, 1987: 211).

- 3.1. Provoque implicaturas conversacionales a través de sugerencias desencadenadas por la violación de las máximas griceanas.
 - a) Transgresión de la máxima de pertinencia
 1. **Dé indicios (motivos / condiciones para hacer A)**
 2. **Dé pistas asociativas**
 3. **Presuponga**
 - b) Transgresión de la máxima de cantidad
 4. **Dé menos información de la necesaria**
 5. **Dé más información de la necesaria**
 6. **Use tautologías**
 - c) Transgresión de la máxima de calidad
 7. **Use contradicciones**
 8. **Sea irónico**
 9. **Use metáforas**
 10. **Use preguntas retóricas**
- 3.2. Sea vago o ambiguo: transgresión de la máxima de manera
 11. **Sea ambiguo**
 12. **Sea vago**
 13. **Generalice**
 14. **Sea incompleto, use elipsis.**

(Brown y Levinson, 1987)

Veamos una aplicación de estrategias corteses en el siguiente ejemplo:

Contexto: en la oficina; A y B, colegas. A B se le ha bloqueado el ordenador o bien porque ha cometido un error o bien por razones ajenas a él. La imagen de B puede quedar dañada porque entorpece el trabajo que se está haciendo. A puede desplegar diversas estrategias para compensar la amenaza sobre la imagen de B.

A se dirige a B:

Ven, no te preocupes, vamos a hacerlo juntos. Ya sabes que si formamos tándem nos comemos el mundo. Esto lo arreglamos en un momento (cortesía positiva).

A se dirige a B:

Pero ¿cómo lo has hecho? ¿No habrás apretado las dos teclas al mismo

tiempo? A mí eso me ha pasado más de una vez. Estas máquinas se la juegan al más pintado (cortesía negativa).

A se dirige a B:

Cuando los informáticos están traginando con los ordenadores... ¡Estas máquinas son un modelo de inteligencia «natural»! La informática es la informática (cortesía encubierta).

En el caso de que A optara por no usar ninguna estrategia cortés, actuaría de manera directa y abierta con un enunciado del tipo:

— Verdaderamente eres un desastre. No se puede confiar en ti.

Kerbrat-Orecchioni (1996) no comparte la concepción excesivamente pesimista de la relación social que muestran tener Brown y Levinson (concepción «agónica» de las relaciones sociales), y propone considerar, junto a los actos amenazadores de imagen, los actos de refuerzo de la imagen (ARI), fundamentalmente los *halagos*, las *alabanzas*, los *agradecimientos*, los *buenos deseos* y las *felicitaciones*, realizados no como compensación a un posible daño sino como un comportamiento estimulante y positivo para la relación interpersonal.

Consideraremos a continuación los procedimientos utilizados para la *cortesía negativa*, aquellos que la persona que habla puede utilizar para compensar la posible agresión a la imagen negativa de su interlocutor. Brown y Levinson llaman *atenuadores* (*softeners*) a los elementos lingüísticos, sustitutivos o acompañantes, usados para este fin. Enumeramos aquí, de forma resumida, algunos de ellos.

Los **procedimientos sustitutivos** son aquellos en los que se reemplaza un elemento por otro que rebaja la fuerza del acto amenazador. Así, el imperativo, como señal de orden y de imposición, puede sustituirse por construcciones, fraseología, giros y selección de pronombres que resultan mucho menos agresivos e impositivos que el uso de formas directas de mandato.

El enunciado:

— ¡Trae el cenicero!

Podría sustituirse por:

— ¿Traes el cenicero?

— ¿Podrías traer el cenicero?

— ¿Te importaría traer el cenicero, por favor?

— ¿Me puede traer un cenicero, si no es molestia?

— Se me va a caer la ceniza...

Si especificamos estos procedimientos sustitutivos podemos distinguir entre desactualizadores, eufemismos y litotes.

Los **desactualizadores** son partículas modales, temporales y personales que ponen distancia entre el Locutor y el acto amenazador. Se trata de

un distanciamiento estratégico del centro déctico propio del acto de habla. Entre ellos, el uso de medios como los siguientes:

el condicional o el subjuntivo:

- *¿Podría* darme un formulario?
- *Quisiera* cobrarle una factura

el imperfecto:

- *quería* un kilo de uva
- *venía* a desembozar la tubería

la elisión de marcas enunciativas de los interlocutores:

- aquí no se fuma
- este trabajo está mal hecho

Los **eufemismos** como elección léxica constituyen un gran recurso atenuante:

- nos ha dejado por ha muerto
- conflicto social por huelga
- el anterior jefe del Estado por el dictador

La **litotes** también es un recurso de atenuación

- esta sopa no está demasiado buena por esta sopa es incomedible

Los **procedimientos acompañantes** son expresiones añadidas como:

- por favor, si no es molestia, se lo ruego...

o enunciados preliminares para anunciar y preparar un acto que puede atentar contra la imagen. Para la petición:

- ¿me puedes hacer un favor?

para la pregunta:

- ¿puedo hacerte una pregunta indiscreta?

para los consejos:

- ¿me dejas darte un consejo?

para las invitaciones:

- ¿tienes algún plan para el próximo sábado?

Las **reparaciones** se expresan a través de la excusa:

- Es que no sabía que habías comprado los libros
- Lo siento, excúseme
- Lo siento, perdón

Y de la justificación:

- Mis padres nunca me dijeron que eso era así
- No fui a la reunión porque estaba fuera

Los **minimizadores** son elementos léxicos que pretenden reducir la fuerza de la amenaza:

- Sólo quisiera saber si...,
- *Simplemente* le quería preguntar...
- ¿Puedes dedicarme cinco *minutitos*?

Los **modalizadores** son elementos que atenúan la fuerza de las aserciones, con lo que adquieren un aire menos perentorio:

- Creo que...,
- Sin duda...,
- Me parece que...

Los **desarmadores** son expresiones que muestran que de antemano se reconoce la posible respuesta negativa, para lograr una reacción positiva:

- Ya sé que no os gusta dejar prestados los libros, pero en este caso me haría mucha falta éste.

Los «**cameladores**» son expresiones de cariño, adulación o elogio que funcionan de contrapeso de un acto que atenta a la imagen:

- Tú, que tomas tan bien los apuntes: ¿me los dejas?
- Anda, cariño, lleva los niños al colegio.
- Tú, que lo sabes todo, ¿quién gobernaba en el primer bienio de la república?

En conjunto, las estrategias de cortesía verbal se aplican cada vez que se emite un enunciado, precisamente por el carácter dialógico del lenguaje. Prácticamente siempre, en cualquier interacción, se opta por un nivel de cortesía, incluso en la que tiene una función estrictamente transaccional (de transmisión de información). En las situaciones en que se suspende la operación cortés hay una razón que lo justifica, como hemos comentado anteriormente. Observemos la inadecuación en estos ejemplos:

En una plaza en fiestas. Una chica a quien se le ha encendido la falda con un petardo:

- Por favor, ¿les importaría mucho ayudarme a apagar el fuego, que me estoy quemando?

En el campo de instrucción, el sargento a los reclutas:

- ...Y ahora... si no es molestia, ¿podrían marchar hacia adelante, por favor?

En la cocina de casa, un hijo a su madre:

- ¿Podría tomar un vaso de agua? Es que tengo tanta sed... Muchas gracias, ¿eh? ¡Qué amable!

Cabe insistir en que es la propia situación la que permite que un enunciado resulte más o menos agresivo: un enunciado apropiado para una situación respetuosa puede resultar insultante en una situación de intimidación. Por eso es en último término la situación la que proporciona el marco interpretativo de los enunciados agresivos —y, por tanto, la causante de la aparición de estrategias corteses—. Desde una perspectiva social más amplia se constatan diferencias en los usos corteses dentro de una misma cultura. Por ejemplo, la ausencia de marcas de cortesía es un indicador de poder, mientras que su presencia es un indicador de subordinación: los niños hacia los adultos, los subordinados a sus jefes, los ciudadanos a sus autoridades; y también se constatan diferencias en el comportamiento según el género (+ cortesía entre mujeres, – cortesía entre hombres) y según la edad (+ cortesía en la gente mayor, – cortesía en la gente joven).

Para el estudio de interacciones específicas se tienen en cuenta todos los aspectos comentados. Ponemos como ejemplo el estudio realizado por Cots (1998) sobre las entrevistas entre estudiantes y profesores en sesiones de tutoría del ámbito universitario. Partiendo de la posición asimétrica socialmente otorgada a cada uno de los participantes, se examina el aspecto dinámico de la interacción en las estrategias desarrolladas por ambos, tanto para mantener cada uno su posición como para favorecer el intercambio, como se puede apreciar en los siguientes cuadros:

Presentación de la persona

estrategias	subestrategias
evitar asertividad	subjetividad, modalización
explicar, justificar	explicaciones, justificaciones
manifestar presentación positiva de la persona	evitar impresión negativa énfasis en aspectos positivos
énfasis de modestia	mínimo de autoafirmación máximo de modestia
manifestar actitudes y emociones	

Distancia social

estrategias	subestrategias
apelar a la persona	temas personales, nombres de pila
romper la formalidad	ruptura deliberada del principio de cooperación alternancia de lengua o registro
simpatizar	reacción positiva, cumplir los deseos del interlocutor
negar la distancia social	acuerdo

Poder

estrategias	subestrategias
reconocer la autoridad	pedir permiso, pedir orientación
asumir la autoridad	requisitos y obligaciones, directividad

Imposición

estrategias	subestrategias
Mitigar imposición en los actos directivos	posibilidades vs. obligación, dar opciones, compartir ideas, transferir responsabilidad
Mitigar la imposición en las demandas	indireccionalidad atenuadores
Reconocer la imagen negativa del interlocutor	agradecer, pedir permiso excusarse, aclarar posibles arbitrariedades

(Cots, 1998: 91 y ss.)

Finalmente, también hay que tener en cuenta que el comportamiento cortés depende de cada cultura. En los interesantes estudios que se han llevado a cabo en diversos lugares del mundo y con objetivos comparativos se constata la tendencia de la propuesta de Brown y Levinson a considerar la imagen como algo que se define individualmente —propio de la cultura occidental—; mientras que, en otras latitudes, en concreto en países asiáticos como China, Japón y Corea, se constata que la imagen es fabricada por el entorno social y «prestada» a la persona al hablar —concepción mucho más próxima a la versión original de Goffman, para quien la imagen se va conquistando y ganando en la interacción—.

6.4. La expresión de la subjetividad a través de la modalización

La modalidad es otro de los fenómenos característicos del proceso de la enunciación. Se manifiesta en dos tipos de relaciones: la del autor de un texto con sus propios enunciados y la del autor con sus interlocutores. Bally (1932), que es una referencia clásica para este aspecto de la teoría de la enunciación, señala que las representaciones mentales tienen, por un lado, una referencia a una realidad y por otro a cómo ésta es vista por el sujeto:

27. La frase es la forma más simple de la comunicación de un pensamiento. Pensar es reaccionar a una representación constatándola, apreciándola o deseándola. Por tanto, es juzgar si una cosa es o no es, o estimar que es deseable o que no lo es, o bien desear que algo sea o no sea. *Creemos* que llueve o *no lo creemos*, o lo *dudamos*; o nos *alegramos* de que llueva o lo *lamentamos*, *deseamos* que llueva o que no llueva. En el primer caso se enuncia un juicio de hecho, en el segundo un juicio de valor, en el tercero un acto de volición. La primera operación surge del entendimiento, la segunda del sentimiento, la tercera de la voluntad. El pensamiento, así, no se remite a la representación pura y simple, sin ningún asomo de participación activa de un sujeto pensante.

28. Trasladémonos ahora al terreno lingüístico y preguntémosnos cuál es la forma más lógica que puede tomar la comunicación del pensamiento. Evidentemente es aquella que distingue netamente la representación recibida a través de los sentidos, la memoria o la imaginación y la operación psíquica que el sujeto opera sobre ella, como es el caso de los ejemplos citados más arriba. La frase explícita comprende pues dos partes: una es la correlativa del proceso que constituye la representación (por ejemplo, la *lluvia*, una *curación*); la llamaremos, siguiendo el ejemplo de los lógicos, el *dictum*.

La otra contiene la pieza maestra de la frase, aquella sin la que no hay frase, a saber la expresión de la modalidad, correlativa a la operación del sujeto pensante. La modalidad tiene como expresión lógica y analítica un *verbo modal* (por ejemplo, *crear*, *alegrarse*, *desear*) y su sujeto, un *sujeto modal*. Ambos constituyen el *modus*, complementario del «dictum». La modalidad es el alma de la frase; lo mismo que el pensamiento, está constituida esencialmente por la operación activa del sujeto hablante. No se puede por tanto atribuir valor de frase a una enunciación si no se ha descubierto la expresión de la modalidad, sea cual sea (Bally, 1932 [1965]: 35).

La modalidad como fenómeno discursivo se refiere a *cómo* se dicen las cosas; es decir, a la expresión verbal o no verbal de la visión del locutor respecto al contenido de sus enunciados; afecta a *lo dicho* —el contenido proposicional del enunciado— porque añade la perspectiva desde la cual el locutor considera lo que dice; por tanto se trata de la visión, del modo en que se ve aquello de que se trata. La modalidad es un concepto que se refiere a la *relación que se establece entre el Locutor y los enunciados que emite*.

Si consideramos los siguientes enunciados:

1. Pepa está enamorada de Eugenio
2. La causa de estas enfermedades es un virus
3. El candidato radical ganará las próximas elecciones

los tres pueden ser precedidos por una de las siguientes expresiones modalizantes:

Yo diría que, creo que, seguramente, con toda probabilidad, lamentablemente, es posible que...

En un sentido amplio, la *modalidad* se puede entender como *expresividad*. El Locutor, desde esta perspectiva, tiene acceso a «mil maneras de decir» que se pueden conseguir a través de diversos tipos de modalidad:

1. *Las modalidades de la frase* (asertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa) y *los modos verbales* (indicativo, subjuntivo...) que están codificados gramaticalmente. Suponen una perspectiva implícita del sujeto.

2. *Las modalidades* que expresan el grado de *certidumbre, probabilidad o posibilidad* del «dictum». Se expresan a través de la subordinación de éste a expresiones modales, de formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio, participio) y de algunos adverbios. Suponen una perspectiva explícita del sujeto.

3. *Las modalidades apreciativas*, que se indican a través de medios léxicos como los adjetivos o los adverbios, y por medio de la entonación y las exclamaciones.

4. *Las modalidades expresivas*, que agrupan todos los fenómenos que afectan al orden canónico de las palabras —el énfasis, la tematización— y al conjunto de la llamada sintaxis de la expresividad. En la oralidad se acompaña e incluso se sustituye por la prosodia y por elementos paraverbales y no verbales como gestos y vocalizaciones (véase el apartado 2.6).

Todas estas operaciones tienen en común que manifiestan la posición y la actitud del Locutor respecto a sus enunciados. Observemos en el siguiente texto el elevado número de marcas de modalización que presenta:

No sé qué opinarán ustedes, pero yo me he quedado **sumamente agobiada** desde que ese cometa suicida, el Shoemaker Levy 9, tuvo la ocurrencia de estrellarse contra Júpiter. **Nada menos** que 21 fragmentos del cometa agujerearon al planeta gigante, y el impacto mayor abrió en sus nubes remotas una herida del tamaño de la Tierra. Las cifras que manejan los científicos son **espeluznantes**: hablan de explosiones de seis millones de megatonnes, de bolas de fuego a 4.000 grados. **No tengo ni idea** de cuánto será todo eso, pero **seguro** que es **muchísimo**: magnitudes que llegarían a superar la medida de tus **peores** imaginaciones. Aun ahora, y hasta finales de agosto o principios de septiembre, seguirá lloviendo polvo cósmico sobre Júpiter. **Tan sólo** ese **polvillo de nada, pienso yo**, nos haría a los humanos **fosfatina**. O sea, imaginen por un momento que, en vez de desplomarse en dirección a Júpiter, el Shoemaker Levy 9 hubiera tenido la peregrina idea de suicidarse encima de nosotros. Teniendo en cuenta las dimensiones del espacio y del tiempo, hemos estado lo que se dice **a un tris de la catástrofe**. Es como si el asesino del tren hubiera asesinado a nuestro vecino de litera, por poner un ejemplo. La Tierra no hubiera sobrevivido a semejante impacto (Rosa Montero, fragmento inicial de «El cielo se cae», *El País*, 3-8-1994).

Simplemente teniendo en cuenta los procedimientos de intensificación y el modo explícito de mostrar la propia opinión encontramos en este texto una muestra de elevada subjetividad. Volviendo a los tipos de modalidad, constatamos que se trata de un conjunto muy heterogéneo de medios expresivos. De ahí que se hayan hecho intentos para encontrar un punto de referencia y una base para dotar de organización a elementos lingüísticos tan variados. La lógica ha permitido derivar unos parámetros con capacidad de precisar la modalización enunciativa.

6.4.1. LA MODALIDAD LÓGICA

Siguiendo a Cervoni (1987), es posible considerar que el núcleo central de la modalidad en el uso lingüístico se puede inspirar en la lógica modal, con todas las reservas, pues la lógica se desenvuelve con un lenguaje simbólico, abstracto y semánticamente unívoco, mientras que los usos lingüísticos se sitúan en el terreno de la experiencia y en la polisemia que caracteriza a las lenguas naturales —o, mejor dicho, sociales—.

En la lógica modal, la formulación fundamental es la modalidad relacionada con el valor de verdad o falsedad de una proposición (*modalidad alética*). Se representa por un «cuadrado» lógico en el que aparecen las cuatro modalidades aléticas y las relaciones de contrariedad y de contradicción establecidas entre ellas.



La mayoría de los lógicos consideran que los enunciados que son simplemente verdaderos o falsos, no están modalizados. Esta concepción va a influir en su traslado al uso lingüístico corriente, a las versiones que adjudican un grado 0 de modalización a los enunciados exentos de marcas. Sin embargo, en el uso lingüístico, incluso un enunciado exento de marcas puede adquirir modalidad por el contexto. En las lenguas naturales la expresión de la posibilidad por parte del Locutor está asociada al conocimiento que éste posee. Si alguien dice: «Es posible que me vaya al Norte este fin de semana», el Interlocutor interpreta que la expresión de la posibilidad indica que el Locutor no sabe con certeza si va a pasar el fin de semana en el Norte o no. Con lo cual, para el lenguaje corriente se muestra más adecuada y funcional la *modalidad epistémica* (relacionada con el *saber*), que se puede representar con el siguiente cuadrado:



Asimismo, la expresión de la necesidad por parte del Locutor está asociada a la obligación. Si alguien dice: «Es necesario que pases el fin de semana en el Norte», el Interlocutor interpreta que debe ir a pasar el fin de semana allí. Con lo cual, para el uso corriente de la lengua de nuevo se muestra más funcional y adecuada la *modalidad deóntica* (relacionada con el *deber ser* o el *deber hacer*), formulada en el siguiente cuadrado:



A partir de estas bases esquemáticas y conceptuales de lo que puede considerarse modalización enunciativa podemos comprobar que el Hablante se inscribe en el marco de una polaridad, es decir, de dos extremos, como afirmación/negación de un *saber* sobre la realidad o prescripción/proscripción de un *hacer*. En posición intermedia entre los dos extremos se sitúan diversos grados, que se distribuyen del más alto al más bajo. Esta diversidad de posiciones intermedias constituye lo que llamamos modalidad, como posibilidad de expresar lingüísticamente escalas graduales susceptibles de aplicarse al contenido de los enunciados.

Si bien el núcleo central de la modalidad está constituido por el orden del saber o del deber, sobre este modelo se derivan otros, no tan completos, que muestran afinidades considerables por su capacidad de desglosarse en escalas:

epistémicas: cierto, probable, dudoso, improbable;

deónticas: obligatorio, permitido, facultativo, prohibido;

de usualidad: siempre, nunca, a veces;

de cantidad: todo, nada, algo; todos, ninguno, alguno;

de espacialidad: por todas partes, por ninguna parte, por alguna parte;

de volición o inclinación: querer, rechazar, desear, procurar.

De esta manera, el modelo de los esquemas de la lógica modal sirven para dar cuenta de la escala de variabilidad en la que el Hablante se puede situar con respecto al contenido de los enunciados emitidos.

6.4.2. LA MODALIDAD EN EL USO LINGÜÍSTICO

Si nos adentramos en el campo del uso funcional de la lengua, Halliday (1985: 85, 335) sitúa este tipo de enunciados en el marco del intercambio, teniendo en cuenta la función comunicativa que se cumple en cada caso. Este autor propone distinguir entre *modalización* y *modulación*, para diferenciar lo que son las escalas de probabilidad o de frecuencia, de las que son de obligación o de inclinación, como se puede ver en la siguiente representación:

Tipo de intercambio	Función comunicativa		Tipo de gradación intermedia	
información	proposición	aserción pregunta	modalidad	<i>probabilidad</i> (posible/probable/cierto)
	POLARIZACIÓN ENTRE SÍ/NO			<i>frecuencia</i> (a veces/usualmente/siempre)
bienes y servicios	propuesta	mandato	modulación	<i>obligación</i> (permitido/facultativo/obligatorio)
	POLARIZACIÓN ENTRE HAZ/NO HAGAS	ofrecimiento		<i>inclinación</i> (deseo/ansia/determinación)

(Halliday, 1985: 86)

Este conjunto de modos intermedios entre el hablante y el «dictum» constituyen la orientación, actitud u opinión del hablante. Notemos que los enunciados polares, como por ejemplo, «la organización terrorista ha propuesto una tregua» (aserción afirmativa) son determinantes en contraste con un enunciado con modalización de grado alto, como «Seguro que la organización terrorista ha propuesto una tregua» (modalización epistémica). «Seguro que» indica la posición que toma el hablante ante lo que representa su enunciado.

Por ejemplo, entre la certeza/incertidumbre respecto al contenido informativo de [tener reunión mañana], o la prescripción/proscripción de este hecho, cabe expresar enunciados como:

- Casi seguro que** tendremos reunión mañana.
- Probablemente** tendremos reunión mañana.
- Es imposible que** tengamos reunión mañana.
- A ver si** tenemos reunión mañana.
- Hay que** hacer una reunión mañana.

La modalidad en el discurso ha sido tratada como parte de la actividad subjetiva del enunciador por autores como Kerbrat-Orecchioni (1980), Ducrot (1980), Cervoni (1987), Vion (1992), Authier-Revuz (1995).

6.4.3. LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA DE LA MODALIDAD

En la expresión de la modalidad encontramos típicamente los verbos modales, junto con otras formas léxicas relacionadas semánticamente (perífrasis verbales, adjetivos, adverbios).

SABER es cierto que...
 DEBER hay que..., es necesario...
 QUERER querer, intentar, desear, ojalá,
 PODER podría ser, quizás, a lo mejor...
 SOLER siempre, nunca, casi siempre, algunas veces.

Las modalidades epistémica, potencial, volitiva y deóntica son puntos de referencia para expresiones que son heterogéneas gramaticalmente pero que están semánticamente relacionadas. Los verbos se consideran nocionalmente previos a cualquier otro contenido predicativo y con precedencia en el orden lógico. También es interesante constatar que la mayoría de estos verbos tienen un comportamiento gramatical similar: por un lado no aceptan el imperativo; por otro, tienen restricciones respecto a las completivas —seleccionan el infinitivo y no aceptan con facilidad las completivas con «que», como el caso prototípico de «poder»:

yo puedo hacer
 *yo puedo que tú hagas
 *¡puede!

En el caso del predicado «querer», las relaciones lógicas con sus argumentos son más débiles que en el caso de «poder», y de forma parecida se encuentra una serie de verbos que comparten parcialmente estas características de los modales:

CREER **creo que** el valor del dinero sigue en el mismo nivel
 GUSTAR **me gusta** responder adecuadamente
 VER **veo que** la familia no te apoya
 IR **vamos a** repasar la factura del agua
 PARECER **parece que** los diputados se han puesto de acuerdo.

Barrenechea (1979) denomina cualquier expresión con función modalizadora *operador pragmático* en la medida en que es un elemento que pertenece a tipos diversos (de la fraseología, del léxico, de la morfología o la sintaxis, del nivel fónico o gráfico) que funciona como indicador de la posición que toma el enunciador ante su enunciado y, en último término, como marcador de la relación que se establece entre interlocutores. Las opciones que tiene la persona que habla respecto a los enunciados que emite se consideran desde el punto de vista del *grado de responsabilidad* que asume respecto al contenido del enunciado. El locutor puede optar por la «suspensión mo-

tivada de la aserción», con lo cual evita responsabilizarse de lo que dice, utilizando expresiones como:

No sé...	posiblemente	tal vez
Supongo que...	seguramente	a lo mejor
Parece que...	prácticamente	quizás

O bien puede optar por el «refuerzo de la aserción», con expresiones como:

Es evidente que...	ciertamente	sin duda
La verdad es que...	efectivamente	por supuesto
Está claro que...	lógicamente	claro

Estas expresiones son las que han sido llamadas «evidenciales», término que se refiere a los recursos lingüísticos usados para expresar las actitudes del Hablante respecto al conocimiento.

La función de un evidencial es señalar que el conocimiento de lo que se dice procede, no de la experiencia directa del hablante, sino de una experiencia indirecta. Puede decirse que los evidenciales expresan precaución o cautela epistemológica, o sea, que expresan los escrúpulos del hablante acerca de su conocimiento (Reyes, 1994: 27).

Para aclarar el marco en que se desarrolla la diferente actitud epistémica del sujeto frente a enunciados factuales, Chafe (1986) propone considerar el siguiente esquema, en donde se representa fundamentalmente la *escala de fiabilidad* en la que el hablante puede situarse con respecto al conocimiento de la realidad:

Evidenciales: conocimiento y escala de fiabilidad

Fuente de conocimiento	Modo de conocimiento		Conocimiento en relación con
		Conocimiento FIABLE	
(variada)	→ creencia		→ los recursos verbales → las expectativas del Hablante, el Oyente y otros
evidencia	→ inducción		
lenguaje	→ vía oral → vía escrito		
hipótesis	→ deducción		
		Conocimiento NO FIABLE	

(Chafe, 1986: 263)

En este estudio en el que compara la conversación con la escritura académica, Chafe muestra que el uso de los evidenciales es habitual tanto en la vida cotidiana como en el ámbito académico, aunque los operadores usados por el hablante para señalar el grado de fiabilidad que otorga a su conocimiento no sean los mismos en uno u otro caso:

En la conversación: quizás, a lo mejor, es probable, realmente, desde luego, está claro que...

En los escritos académicos: básicamente, por definición, exactamente, precisamente, generalmente, en algún sentido, literalmente, virtualmente...

Chafe indica también cuáles son los marcadores modales usuales para presentar las distintas actitudes frente al conocimiento, según se fundamentan en la creencia («supongo que...»), la inducción («parece...»), la evidencia sensorial («se ve que...»), la evidencia a partir de lo que dicen otros («dicen que...», «según X») y la deducción como conocimiento hipotético («si estos resultados se comprueban mostrarían...»). También incluye modos de decir a partir de expresiones aproximativas de duda, rodeos o elusión del compromiso (*hedges*). Ejemplos en los diálogos de la vida cotidiana son «bueno», «es como muy...», «más o menos...», «un poco...», «de alguna manera», «digamos», usados frecuentemente cuando nuestra intención es no mostrarnos demasiado asertivos ante una persona o ante una situación concreta. Finalmente, este autor se refiere a aquellas marcas de acuerdo o de desacuerdo que se utilizan ante las expectativas basadas en el conocimiento previo del que se parte. De ahí que las expresiones se repartan entre «claro» o «evidentemente» y «pero» o «en cambio», según concuerden o no con las expectativas. Con las expresiones «de hecho» o «en realidad» se presenta un conocimiento que sobrepasa lo que se espera.

Pasando a una concepción más amplia de la modalización, Barrenechea también toma en consideración las expresiones axiológicas que derivan de la apreciación subjetiva, moral o estética. Así, el hablante puede optar por mantener una actitud neutra y borrar las marcas de valoración:

Las cuerdas del violín están tensas

O bien sobrecargar el enunciado con indicadores de expresividad:

¡Jo! ¡Las cuerdas del violín están supertensas! ¡Qué desastre!

En este último caso el discurso cumple una función emotiva, para cuya expresión tienen un lugar preferente los signos prosódicos o no verbales que acompañan a la expresión verbal. Para Barrenechea la modalidad incluye este tipo de expresiones que muestran la actitud emocional de los hablantes en sus enunciados. Los operadores pragmáticos expresivo-valorativos se realizan verbalmente a través de:

Sintagmas: por suerte, por desgracia

Adverbios: felizmente, desgraciadamente

Construcciones verbales: me alegra, es lamentable, lo bueno es que, es una pena que

Adjetivos: fantástico, increíble, horrible (con modificadores adverbiales: muy, nada)

Derivativos: -ible, -able; -oso, -azo: medicamentazo, cuponazo.

Finalmente, mencionaremos las expresiones que funcionan como marcadores discursivos de la propia opinión, como:

en mi opinión
 desde mi punto de vista o perspectiva
 a mi parecer
 a mi modo de ver
 según tengo entendido
 tengo para mí
 en lo que a mí respecta
 a mi juicio...

Si bien hasta aquí hemos tenido en cuenta los distintos procedimientos de modalización para señalar el grado de asertividad y de expresividad mostrado por los hablantes en sus enunciados, en general el uso de estos procedimientos depende de la actitud del Locutor ante su Interlocutor. Por ejemplo, una persona joven puede mostrarse muy asertiva con sus amigos y muy reservada o prudente en presencia de adultos. La expresividad está relacionada con interlocutores que permiten situaciones relajadas, informales, de familiaridad o intimidad. En cambio, la relación jerarquizada y formal requiere contención. Por otro lado, la modalidad valorativa capta la atención, atrae e intenta provocar la adhesión. Además, como hemos visto en el capítulo anterior, la modalidad se activa en la relación interpersonal para atenuar la fuerza de aserciones que pueden afectar en algún grado la imagen del interlocutor. Es un procedimiento para no imponerse a los otros y dejar opciones abiertas a la libre actuación del Interlocutor. Finalmente, la modalidad codificada en la gramática representa tanto funciones comunicativas (apelativa, expresiva, argumentativa) como el grado de realidad, de posibilidad, de imposición (modo indicativo, subjuntivo, potencial, imperativo) con que se presenta lo que se dice. De este modo, la modalidad tiene como propiedad especificar las condiciones de receptividad y la naturaleza del acto de habla transmitido en una enunciación. En el marco de la retórica, está relacionada con el *ethos* —creación de fiabilidad del locutor— y el *pathos* —fomento de cierta predisposición en el interlocutor—.

CAPÍTULO 7

LOS FINES DISCURSIVOS Y LOS PROCESOS DE INTERPRETACIÓN

En el curso de nuestras actividades cotidianas estamos expuestos a una multitud de señales, demasiadas para poder reaccionar a todas ellas. Antes incluso de decidir si tomamos parte en una interacción, necesitamos ser capaces de inferir, aunque sea sólo de una forma muy general, sobre qué trata la interacción y qué se espera de nosotros. Por ejemplo, tenemos que poder ponernos de acuerdo en si estamos simplemente charlando para pasar el rato, intercambiando anécdotas o experiencias, o si la intención es explorar detalladamente determinados problemas. Una vez involucrados en la conversación, tanto el hablante como el oyente deben responder activamente a lo que sucede señalando su involucración, ya sea directamente con palabras o indirectamente con gestos o señales no verbales similares. La respuesta, además, tiene que estar relacionada con lo que pensamos que son las intenciones del hablante, más que con los significados literales de las palabras usadas (Gumperz, 1982: 1).

Abordamos en este capítulo otra de las cuestiones centrales que se plantea el estudio discursivo para entender cómo funciona la comunicación humana y a qué se deben sus «disfunciones» cuando se producen incomprendiones o malentendidos.

Para que haya comunicación es preciso que exista una *transacción de información* entre una fuente —la instancia emisora— y un destino —la instancia receptora—, y esto se produce en un *contexto* determinado y concreto. Es decir, en primer lugar, tenemos una *acción* que *transcurre* entre dos polos con una información que puede ser de muchos tipos y de varios a la vez: referencial, afectiva, de ficción, etc.; además, esa información puede manifestarse de manera más o menos abierta, más o menos encubierta. Llegamos así al problema clave que nos interesa tratar aquí, un problema que presenta dos caras: 1) ¿De qué manera manifiesta sus intenciones quien emite un enunciado? y 2) ¿De qué manera interpreta esas intenciones quien recibe ese enunciado?

Desde la perspectiva discursiva, la comunicación se entiende como **un proceso de interpretación de intenciones**. Esta concepción tiene una compleja serie de implicaciones que se podrían especificar mediante la siguiente paráfrasis descriptiva (Tusón y Unamuno, 1999):

Usted me dice algo,
 con una *intención*.
 Entonces,
 a partir de lo que usted me dice,
 yo intento averiguar,
 con el *mínimo coste de procesamiento*,
 qué me quiere decir,
 al decirme eso de esa manera
 y sobre esa *interpretación*,
 realizada a través de un proceso de *inferencias*,
 basadas en mi *conocimiento previo*
 sobre usted,
 sobre sus valores,
 sobre la situación,
 sobre el mundo,
 sobre el código y la variedad que utiliza,
 y en los indicios contextualizadores
 que me proporcionan sus palabras,
 partiendo de las formas verbales y no verbales
 que ha elegido para comunicarse conmigo,
 sabiendo —o creyendo saber— lo que usted sabe
 sobre mí,
 sobre mis valores,
 sobre la situación,
 sobre el mundo,
 sobre el código y la variedad que utilizo,
 sobre lo que, tal vez, yo he dicho antes,
 etc., etc.

establezco una *hipótesis*:
 ME HA QUERIDO DECIR X.
 Y, sobre esa hipótesis,
 elaboro mi respuesta,
 que será sometida por usted a un proceso similar de interpretación.
 Etcétera.

Vistas así las cosas, no es de extrañar que, a menudo, se produzcan malentendidos entre las personas. Se produce un malentendido cuando no se activan los conocimientos —o esquemas cognitivos— apropiados. Cuando la hipótesis que se establece como interpretación —de la situación o escena, de las intenciones, de la imagen que alguien presenta, de las normas que regulan el intercambio, etc.— es errónea o inapropiada. Una primera aproximación a lo que estamos tratando puede apreciarse en el siguiente chiste:

Entra un joven a un bar y se dirige a la barra. El camarero se le acerca, limpiando con un paño la barra, y se produce el siguiente diálogo:

Camarero — ¿qué va a ser?

Cliente — abogado

Camarero — **que qué quiere**

Cliente — pues acabar la carrera, encontrar un trabajo, casarme...

Camarero — **QUE QUÉ VA A TOMAR**

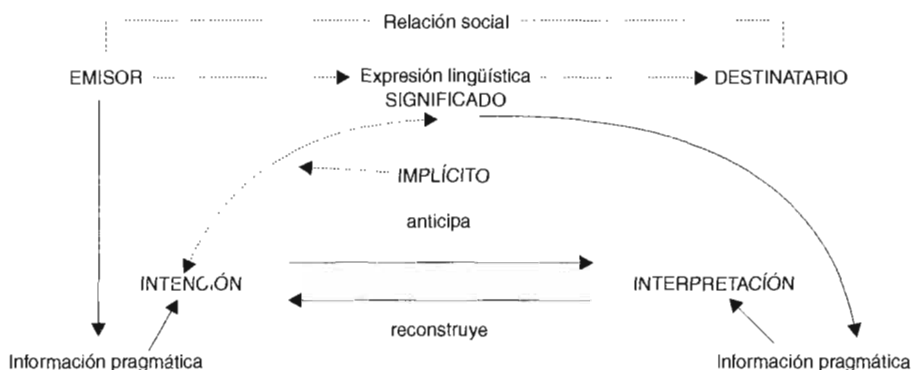
Cliente — ay, ay, perdone ¿qué hay?

Camarero — pues ya ve, aquí, limpiando

Aisladas del contexto, de la escena —un bar— y sus protagonistas —un camarero y un cliente— las respuestas que se producen a las preguntas de uno y otro son posibles; entonces, ¿dónde está la gracia? Precisamente en que no son *apropiadas, pertinentes*, en ese contexto (véase el capítulo 4). Porque esa situación, la localización y los personajes, configuran una escena psicosocial que impone unas restricciones respecto a *lo que se puede decir* y a *lo que se puede interpretar*. Estas observaciones nos conducen a examinar las diferencias entre el *significado* gramatical y el *sentido* o *significado* discursivo o pragmático.

Al contrario de lo que se cree, sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos, de direcciones radiales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes, hasta que se pierden de vista (Saramago, 1997: 154-155).

En efecto, el *significado* atiende a las reglas del sistema lingüístico, que asignan un valor semántico a un conjunto de signos fónicos o gráficos organizados en unas estructuras determinadas, ya sean palabras, frases u oraciones, sin tener en cuenta el contexto concreto en que se producen, es decir, sin considerar ningún factor «extralingüístico» (si es que ello es posible, tal como comenta Levinson en la cita reproducida en el apartado 4.2). Sin embargo, el *sentido* —o significado pragmático-discursivo— resulta de la *interdependencia* de los factores contextuales y las formas lingüísticas; exige tomar en consideración el mundo de quien emite el enunciado y el mundo de quien lo interpreta, sus conocimientos previos y compartidos, sus intenciones, todo aquello que se activa en el intercambio comunicativo, así como el resto de dimensiones del contexto empírico en que se produce el intercambio —ya sea *in presentia*, cara a cara, o *in absentia*, en diferido— (véase todo lo dicho respecto al contexto en el capítulo 4). Escandell propone el siguiente cuadro para dar cuenta de los procesos que conducen desde la intención hasta la interpretación, a través de la expresión lingüística, teniendo en cuenta la información pragmática del Emisor y del Destinatario y la relación social que existe entre esos dos sujetos de la enunciación:



(Escandell, 1993: 38)

Una aproximación discursiva al tema del significado tiene que plantearse necesariamente la diferencia entre significado *explícito* y significado *implícito*, la relación entre lo que se dice y lo que no se dice pero se quiere dar a entender o se entiende; como dice Reyes, parafraseando a Foucault (1969), la diferencia entre «decir, querer decir y decir sin querer» (Reyes, 1990: 43). Puesto que la comunicación es una acción entre dos o más personas, el sentido se crea entre quienes participan en esa actividad. Pero no siempre —es decir, casi nunca— decimos las cosas de forma totalmente explícita, literal y directa, ya que, entre otras consideraciones, eso sería normalmente antieconómico y fastidioso. Confiamos en que compartimos una parte de nuestras experiencias como seres humanos y, por lo tanto, podemos «descansar» en ese conocimiento compartido (que puede ser mayor o menor, desde luego) al emitir nuestros enunciados. Esto nos lleva a realizar cálculos —no siempre de forma consciente— sobre cuáles son precisamente las parcelas de nuestra experiencia compartidas con nuestros interlocutores y a las que podemos apelar de forma *implícita* en nuestros mensajes. Esos cálculos pueden ser erróneos y llevarnos a la incomprensión o al malentendido, o bien, como es muy común, a la *negociación* de los parámetros contextuales en los que situamos la manifestación de las intenciones para su adecuada interpretación.

El estudio del significado implícito ha sido abordado desde diferentes perspectivas discursivas, sobre todo desde la pragmática (Grice, 1975; Levinson, 1983) y desde la teoría de la enunciación (Ducrot, 1972; Kerbrat-Orecchioni, 1986). Kerbrat-Orecchioni considera que los dos tipos fundamentales de implícitos son las *presuposiciones* y los *sobrentendidos*. Bajo estos dos términos pueden cobijarse la mayor parte de los mecanismos que trataremos en este capítulo. Esta autora señala la omnipresencia de los significados implícitos en cualquier tipo de enunciados y subraya la necesidad de incluirlos en el estudio de los procesos comunicativos.

Las presuposiciones y los sobrentendidos son una *necesidad discursiva*, que se desprende entre otras cosas del principio de economía, como lo señala Aristóteles a propósito del entimema [...]. Y si los contenidos implícitos proliferan preferentemente —en virtud de las explotaciones estratégicas a las que se prestan de buen grado— en los enunciados políticos, publicitarios o cotidianos, se hallan también en ciertos tipos de discurso que no tienen, sin embargo, la reputación de ser especialmente manipuladores: el discurso jurídico [...], el discurso de los matemáticos [...], o de los lógicos, quienes también hacen juegos malabares con ciertas formas de implícitos (Kerbrat-Orecchioni, 1986: 341).

INFERENCIA El concepto de **inferencia** es clave, ya que con él se alude a todos los procesos mentales que se realizan para llegar a interpretar de forma situada los mensajes que recibimos. Gumperz es quizá uno de los estudiosos del discurso que más ha profundizado sobre el alcance de este concepto:

Este término denota los procesos a través de los cuales las personas llegan a interpretaciones situadas o ligadas al contexto sobre qué se pretende en cada momento durante una interacción, interpretaciones sobre las que construyen sus respuestas. Aun si, en gran medida, pueden asignarse significados

referenciales estándar a los enunciados aislados, la inferencia conversacional siempre incluye presuposiciones contextuales y lingüísticas. Tenemos que conocer la gramática y la semántica para reconocer los mensajes como interpretables en primer lugar y para asignarles una serie de posibles interpretaciones. Pero para entender lo que los hablantes realmente quieren conseguir con sus mensajes, tenemos que realizar asunciones sobre sus experiencias pasadas, sus motivos generales, el hilo del argumento que están planteando y cosas similares. Esas asunciones se derivan, parcialmente, del conocimiento previo, extralingüístico, pero, en gran medida, se comunican en el curso de la misma interacción (Gumperz, 1978: 395).

Así pues, tanto en la producción como en la interpretación de los enunciados confiamos en un conjunto de factores verbales y no verbales que hemos de tener en cuenta a la hora de manifestar las intenciones y de descubrir el significado de las palabras dichas. Aspectos tan sutiles como el ritmo, el tono de voz, el énfasis prosódico, un alargamiento vocálico... pueden usarse e interpretarse de forma diferente como *indicios contextualizadores* para expresar determinados significados implícitos (el foco informativo, la fuerza ilocutiva, etc.). Asimismo, la selección léxica, la utilización de rutinas lingüísticas, las fórmulas de cortesía, la elección de un registro, el cambio de código lingüístico, un determinado tipo de letra, etc., actúan como marcadores del contexto (véase el capítulo 4) tan importantes como el significado referencial de lo que se está diciendo —y a veces incluso más—. Y ocurre que cuando estas convenciones, estas estrategias discursivas, no se comparten el resultado es la incompreensión, el malentendido... o el humor.

Esos «acuerdos» basados en la interpretación adecuada de las intenciones de los demás son necesarios para iniciar una interacción, para mantenerla (cambiando o no los parámetros iniciales) y para terminarla (véase Tusón, 1995 y el capítulo 2 de este volumen).

7.1. Las finalidades

[...] Al usar el lenguaje, y quizá en todas las demás actividades comunitarias, somos racionales y eficientes, incluso cuando parece todo lo contrario. Hasta somos racionales para engañarnos: lo que permite el engaño es el *acuerdo* previo, tácito, de las buenas intenciones (Reyes, 1990: 52).

El discurso siempre tiene un propósito —a menudo, más de uno—, si bien el grado de control que la conciencia ejerce sobre la producción de los enunciados y sobre la manifestación o la ocultación de nuestras intenciones es muy variable. Está claro incluso que, en ocasiones, las palabras «nos traicionan» porque desvelan finalidades que preferiríamos mantener en la sombra —el caso extremo de estos enunciados emitidos sin control de la conciencia sería el de los llamados *lapsus linguae*—. Como señala Escandell,

todo discurso es un tipo de acción; dicho de otro modo, de las marcas y resultados de la acción se deduce la intención. [...] En el término *intención* [...] son interesantes las ideas etimológicas de dirección, de tendencia, de esfuerzo por

conseguir algo, que ponen de manifiesto la orientación hacia la consecución de un determinado fin (Escandell, 1993: 34-35).

Las finalidades del habla o de la escritura pueden ser muy diversas: pasar el rato, tomar decisiones, conquistar los favores de alguien, conseguir trabajo, llevar a buen término una transacción comercial, romper una relación, etc. Además, es muy común que un mensaje sea portador de varias finalidades a la vez, o incluso que exista cierta contradicción entre las finalidades aparentes y las intenciones más privadas. La ciencia cognitiva se ha interesado por estudiar de qué manera los seres humanos ponemos en práctica nuestras intenciones a través de *planes* que nos permitan conseguir las *metas* que nos proponemos alcanzar (Schank y Abelson, 1977). Una de las formas más seguras para descubrir estas actuaciones encaminadas a un fin es analizar los usos lingüísticos porque en ellos quedan inscritos esos planes o porque gracias a ellos y con ellos organizamos, precisamente, nuestros planes. Es decir, que las personas hemos hecho del lenguaje —de su uso— un instrumento privilegiado para conducirnos en la vida cotidiana. Por lo tanto, al margen del carácter psicológico que puedan tener las intenciones, su manifestación en y a través del discurso nos permite reconocerlas, desarrollarlas y encaminarlas hacia los fines perseguidos.

La forma como se manifiestan las intenciones en un evento comunicativo a través de elementos verbales y no verbales es uno de los temas centrales de muchas de las disciplinas implicadas en el análisis del discurso, ya que, junto con el problema de la interpretación, forma el núcleo de lo que se entiende por comunicación, como veíamos al inicio de este capítulo.

Al referirse a las finalidades discursivas que se pueden observar en todo evento comunicativo, Hymes (1972) propone distinguir, en primer lugar, entre las «metas» y los «productos» y, en segundo lugar, entre lo que pueden considerarse como las finalidades «globales», sociales o institucionales de un evento y lo que serían las finalidades «particulares».

7.1.1. LAS METAS Y LOS PRODUCTOS

Al iniciar un intercambio comunicativo perseguimos una meta —o más de una—, como decíamos hace un momento. Pero, para que el intercambio se desarrolle con éxito, nuestra meta y la de la persona o personas con quienes nos comunicamos tienen que coincidir o, por lo menos, ser compatibles. Como sabemos por experiencia, en muchas ocasiones lo que finalmente conseguimos con la interacción —los productos— es bastante diferente a lo que en un principio esperábamos. Porque, en el momento en que comprobamos que nuestra meta y la de los demás no coinciden, se desencadena un proceso de *negociación* explícito o implícito que puede tener varios resultados. Puede ocurrir que una de las personas que participan en el encuentro consiga imponer sus objetivos sobre los de las demás, o que se llegue a un acuerdo —tácito o explícito— para que se alcancen las finalidades de todas las personas, o bien puede ocurrir que la negociación no llegue

a buen fin y la interacción se quiebre en sus primeros pasos y termine casi antes de haber empezado.

Se dice (Canale, 1983) que una de las características de la comunicación interpersonal es que su éxito o su fracaso se evalúa y se juzga a través, sobre todo, de los productos que de ella se obtienen. En efecto, aun si los resultados no son los que esperábamos, podemos valorar positivamente la interacción porque nos resultan interesantes por algún motivo, y viceversa, evaluaremos negativamente una interacción comunicativa si los productos que de ella obtenemos no los consideramos de nuestro agrado o conveniencia, por muy «correcto» que haya sido el desarrollo de la misma.

Ocurre, además, que no siempre manifestamos nuestras metas de forma clara. Unas veces, porque ni siquiera somos conscientes de cuáles son; otras, porque lo apropiado —por ejemplo, por cuestiones de imagen o de cortesía— es manifestarlas de forma indirecta; otras veces, en fin, porque simplemente queremos ocultarlas. Así pues, en la interacción discursiva parece como si estuviéramos siempre en peligro de errar nuestras interpretaciones sobre las intenciones de los demás o en peligro de que se malinterpreten las nuestras.

7.1.2. LAS FINALIDADES GLOBALES Y LAS PARTICULARES

Con frecuencia, en el seno de un grupo cultural o de una sociedad dada se asocian unas finalidades globales concretas a determinados intercambios o eventos comunicativos. Así, podríamos convenir que las finalidades «institucionales» de un interrogatorio policial serían obtener la verdad y descubrir al culpable de determinado delito; las de una visita médica serían sanar a la persona enferma; las de una lección de clase serían enseñar y aprender, etc.

Sin embargo, tras estas finalidades globales, de carácter social, pueden darse —o esconderse— otras de carácter particular. En unos casos, pueden estar subordinadas a las globales, por ejemplo, porque a través de la consecución de las particulares se facilita la consecución de las globales. Pongamos por caso un policía que interroga a un testigo y lo que pretende, en primer lugar, es ganarse la confianza de esa persona o bien aterrorizarla para conseguir una declaración que pueda pasar por verídica y poder cerrar pronto el caso. Un médico, por su parte, puede realizar muchas preguntas a un paciente —aparentemente irrelevantes o incluso contradictorias— con el fin de obtener un diagnóstico lo más fiable posible, así como realizar diversas pruebas (análisis de sangre, electrocardiograma, resonancia magnética, etcétera) que, del mismo modo, conducen a resultados parciales que permiten establecer un diagnóstico y plantear un tratamiento adecuado para conseguir con éxito la finalidad global, social, que es sanar al paciente.

En otros casos, las finalidades particulares pueden ser diferentes, incluso opuestas, a las finalidades sociales. Por ejemplo, el policía cuya meta prioritaria es conseguir un ascenso o esconder un delito cometido por él mismo, o el médico cuya meta es la de ganar mucho dinero para comprarse una casa en el campo lo antes posible.

7.2. Los contenidos implícitos y su interpretación

7.2.1. LAS RESUPOSICIONES Y EL CONOCIMIENTO COMPARTIDO

La gramática formal se ha ocupado de la presuposición desde la perspectiva de la semántica lógica para referirse a un tipo de información que si bien no está explícitamente dicha, se desprende *necesariamente* del significado de las palabras enunciadas y de ella depende que una oración pueda someterse a la prueba veritativa; otra característica de la presuposición semántica es que se mantiene tanto en la forma afirmativa de la oración como en la forma negativa.

La secuencia *mi hermano volvió de Salamanca* presupone que el emisor tiene un hermano; pero la negación de esa secuencia *mi hermano no volvió de Salamanca* sigue manteniendo la inferencia de que el emisor tiene un hermano. Si en la oración *mi hermano volvió de Salamanca* resultase ser falsa la presuposición de que el emisor tiene un hermano, no podríamos decir exactamente que la oración es falsa. Si es falso que mi hermano volvió de Salamanca, ha de ser cierto que mi hermano no volvió de Salamanca; pero si yo no tengo hermanos, tampoco percibimos como verdadero que mi hermano no volvió de Salamanca. Simplemente la oración no es verdadera ni falsa; no se cumplen las condiciones para que pueda ser una cosa o la otra, no se expresa una proposición (Núñez y Teso, 1996: 81).

Desde el análisis del discurso interesa muy especialmente otro tipo de presuposición que escapa al análisis estrictamente lógico, ya que se basa en el conocimiento previo que se da por supuesto y compartido por las personas que participan en un acto de comunicación (oral o escrito, en directo o diferido). Este tipo de presuposición es el que se conoce como **presuposición pragmática** (Levinson, 1983), puesto que depende de factores contextuales (relación entre los participantes, situación, marcos cognitivos compartidos, etc.) e incluye el conocimiento del mundo, lo que algunos autores han llamado el conocimiento o saber **enciclopédico** (Maingueneau, 1996, 1998). Desde luego, cuando hablamos o escribimos, no lo decimos todo; por un lado, partimos de que nuestra audiencia o quien nos va a leer tiene toda una serie de conocimientos, de saberes de todo tipo, que no necesitamos incluir en nuestros enunciados. Por otro lado, a lo largo de la interacción vamos comprobando si las asunciones sobre los conocimientos previos de nuestros interlocutores han sido adecuadas o no. Asimismo, desde el punto de vista de quien escucha o lee, se van detectando posibles errores respecto a lo que quien habla o escribe ha entendido que podía presuponer. Esos errores pueden producir incomprensión pura y simple o interpretaciones erróneas que pueden llevar al malentendido o a la búsqueda de información suplementaria para «llenar» los vacíos.

Los presupuestos definen una comunidad, las verdades que presumiblemente comparten los miembros de la conversación sobre el tema de que se habla. Como cualquier información expuesta por el locutor que no es cuestionada por el oyente, los presupuestos se sitúan, sin llegar a ser expuestos, en la ca-

tegoría de lo que está admitido y establecido, de aquello a lo que podemos hacer referencia, pero sobre lo que ya no es posible polemizar (Núñez y Teso, 1996: 85).

En el ámbito educativo, por ejemplo, realizar un cálculo ajustado sobre lo que se puede tomar como conocimiento previo es crucial para que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a buen término. Si quien enseña presupone que los estudiantes saben más de lo que en realidad saben, éstos difícilmente podrán seguir sus explicaciones; en el caso contrario, si supone que saben menos de lo que saben, sus explicaciones resultarán aburridas y tampoco habrá un avance en el aprendizaje. Las presuposiciones se manifiestan a veces a través de formas lingüísticas (términos que no se definen o sintagmas nominales definidos, por ejemplo), pero otras veces, simplemente, lo que aparecen son «huecos» informativos que se supone que ha de llenar quien lee o escucha. Esto es lo que se puede apreciar en la forma de iniciar el noticiario el locutor LM y que transcribimos a continuación:

1. [sintonía] V las noticias\| con LM\|\| [final de la sintonía]
2. LM buenas noches\| no hay: explicaciones ni dimisiones\|
3. treinta y dos horas después del incidente—\| protagonizado ayer\|
4. por dos ecologistas que prácticamente\|
5. se situaron sobre las cabezas de los reyes\| en un acto\|
6. de gran trascendencia\| internaciona\| no ha habido\| ninguna reacción\|\|
7. la eficacia de nuestros servicios de seguridad: ha quedado en entredicho\|
8. en unas imágenes que han dado hoy la vuelta al mundo\|

(Corpus del CAD)

Como puede observarse, el presentador comienza con la expresión *no hay explicaciones ni dimisiones*, sin decir ni quién tendría que haber dado explicaciones, ni quién tendría que haber dimitido, ni por qué. Evidentemente, confía en que los telespectadores ya saben de qué está hablando y a qué y a quiénes se refiere; de esta forma, también crea un efecto de «comunidad», al hacerles partícipes de sus conocimientos y de sus expectativas y valores. A continuación y poco a poco va recuperando la información presupuesta y que había sido emitida el día anterior. Pero el efecto de «ya nos entendemos, ya sabemos de qué hablamos» ha sido creado.

El siguiente texto proviene de la prensa escrita y está formado por el antetítulo y el título de una noticia:

«Asumo la responsabilidad de mis actos»

**La cinta muestra al
presidente furioso, pero
arrepentido de su devaneo**

La noticia fue publicada por el diario *El País* el 21 de septiembre de 1998. Para cualquier persona que hubiera seguido mínimamente la actualidad de las semanas anteriores a esa publicación, no cabía la menor duda: el «presidente» se refiere a Bill Clinton, primer mandatario de los Estados Uni-

dos de América; «*la cinta*» alude a la de la grabación en vídeo de su declaración frente al Gran Jurado de ese país, y «*su devaneo*» es una manera de nombrar las relaciones que dicho presidente mantuvo con una ex becaria de la Casa Blanca. Del mismo modo, el antetítulo se interpretaría sin dificultad como parte de la confesión de Clinton. ¿Qué ocurrirá pasados los años? Seguramente ese conocimiento ya no será de actualidad y, si se quiere hablar de ello, no se podrá presuponer tanto.

Algo así sucede con los enunciados que examinaremos a continuación cuando se presentan ante personas sin el conocimiento previo necesario para su correcta interpretación. Se trata de un ejemplo tomado de Kempson (1988):

a) Si el Presidente invita a cenar a Angela Davis a la Casa Blanca, lamentará haber invitado a una militante negra a la Casa Blanca.

b) Si el Presidente invita a cenar a la esposa de George Wallace a la Casa Blanca, lamentará haber invitado a una militante negra a la Casa Blanca.

En los enunciados *a)* y *b)* de este ejemplo nos encontramos con que tienen una estructura sintáctica aparentemente idéntica de oración condicional. Las diferencias que encontramos son de tipo léxico y de formas para referirse a las personas: en *a)* se nos habla de *Angela Davis*, con su nombre de pila y su apellido, mientras que en esa misma posición, en *b)* aparece la referencia a una mujer nombrándola a través de su relación matrimonial: *la esposa de George Wallace*. Y aquí acabaría la comparación, seguramente, para un gran número de las personas que lean este texto. Ahora bien, de hecho, nos encontramos ante dos enunciados bien diferentes, siempre que, eso sí, tengamos a nuestra disposición —poseamos en nuestra enciclopedia— el conocimiento del mundo necesario para poder interpretarlos.

En efecto, necesitamos saber quiénes son Angela Davis y la esposa de George Wallace para entender que en el primer enunciado nos encontramos ante un caso de sustitución léxica con identidad referencial, mientras que en el segundo no existe tal. Fijémonos en el sintagma «una militante negra» —iniciado por el elemento una— que aparece en ambos casos en la segunda parte de la oración. En *a)* funciona como sustituto de Angela Davis, conocida militante negra estadounidense durante el período presidencial de John F. Kennedy (referente exofórico de «el presidente», lo que nos sitúa, por lo tanto, en los Estados Unidos de América). Ahora bien, del mismo modo, si sabemos que «George Wallace» fue un conocido político conservador de clara ideología racista de la misma época y del mismo país, ideología que su esposa compartía, entonces tendremos que interpretar que «una militante negra» en el segundo enunciado sólo puede tener un referente fuera del texto. Y, como consecuencia, en el primer caso, *a)*, la invitación aún no se ha llevado a cabo, mientras que en *b)* se supone que sí.

El texto que proponemos a continuación es el de un anuncio de una organización humanitaria no gubernamental:

LO DE CHIAPAS ES URGENTE

POR LLAMARLO DE ALGUNA MANERA



No pueden esperar más. En Chiapás miles de personas están abandonando sus hogares víctimas de la violencia. Ahora más que nunca, nuestra asistencia sanitaria, viveres y medicinas son una cuestión de vida o muerte. Pero necesitamos tu colaboración.

Es urgente.

Nº CUENTA: BEX 0104-0201-99-0300589102



91 543 60 33

La expresión «*lo de Chiapas es urgente*» apela claramente al conocimiento previo y compartido no sólo sobre «lo que está ocurriendo en Chiapas», sino también sobre la valoración de esos acontecimientos. El pronombre «lo» se vuelve a repetir en la oración siguiente —«*por llamarlo de alguna manera*»— reforzando ese efecto. La ausencia de sujeto en la primera oración del texto en letra menuda —«*No Ø pueden esperar más*»— sigue en esta línea, ya que se supone que quien lee este anuncio ya posee la suficiente información sobre el tema y sobre quiénes son los afectados por el problema.

La presuposición ocupa también un lugar privilegiado en la comunicación científica; la diferencia entre un artículo de divulgación y un artículo de alta especialización radica, fundamentalmente, en el grado de conocimiento que se da por supuesto y compartido por quien escribe y quien lee. Incluso, dentro de lo que se entiende por divulgación, los presupuestos pueden ser mayores o menores según el público a quien un artículo vaya dirigido.

Veamos como ejemplo el siguiente texto, en el que se puede apreciar que, aunque aparezca en una revista de divulgación, presupone gran cantidad de conocimiento previo sobre física, específicamente sobre «la simetría en las interacciones débiles», y, por tanto, es divulgación dirigida a un sector del público lector que esté formado en ese tema:

EL EXPERIMENTO DE CHIEN SHIUNG WU

Los diagramas de la página siguiente esquematizan un experimento célebre, realizado por la física Chien Shiung Wu, para verificar la violación de la simetría P en las interacciones débiles. Se somete una muestra de cobalto a un campo magnético, obtenido por ejemplo por medio de la bobina de un electroimán. A la manera de la aguja de la brújula, los átomos de cobalto se orientan en este campo. Señalemos que la orientación está determinada por la forma en que hemos enrollado la bobina, es decir por la elección de una mano izquierda o de una mano derecha. Si el bobinado se hace «a la derecha» A), es decir, si las espiras yuxtapuestas dibujan un tornillo ordinario (o un sacacorchos para diestros), se observa que, en la desintegración radiactiva del cobalto en níquel, un electrón y un antineutrino, la mayoría de los electrones se emiten «hacia atrás» el bobinado. Esta situación nos permite distinguir entre derecha e izquierda. En B) hemos representado la imagen del experimento, tal como se ve a través de un espejo: no se trata por lo tanto de un experimento real sino de una imagen simple. En cambio, representamos en C) el resultado de un experimento real, tal como sería si utilizásemos, en nuestro mundo real, un equipamiento idéntico al visto en el espejo (con abundancia de tornillos con paso a la izquierda para unir los diversos componentes). Para simplificar, hablaremos aquí de experimento imagen. ¡Se ve que la dirección de los electrones emitidos en el experimento imagen, el único realizable físicamente, es la opuesta de la dirección esperada en la imagen del experimento! Por lo tanto podemos determinar sin ninguna duda en qué lado del espejo estamos situados.

A partir de estas consideraciones podemos afirmar que las interacciones débiles no respetan la simetría llamada P, o simetría izquierda-derecha.

Nos falta hablar de la simetría entre partículas y antipartículas (conjugación de carga C).

Podemos imaginar que realizamos un experimento del tipo del anterior utilizan-

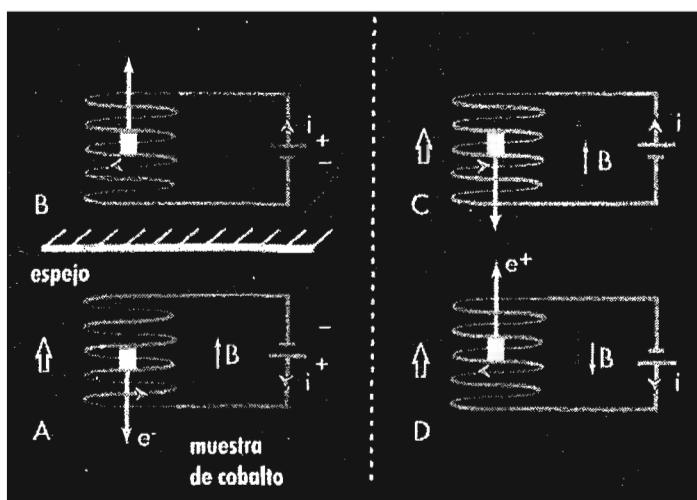
do, no sólo la instrumentación vista en el espejo (unida por medio de tornillos levórgicos), sino insistiendo a nuestros amigos experimentales que construyan el dispositivo completamente con antimateria... Manifiestamente, a nivel macroscópico no se trata más que de un experimento ideal. El resultado se ha representado en D. Se ve que:

— el experimento imagen realizado con antimateria difiere de un experimento idéntico realizado con materia (compárese C y D).

— ¡el experimento imagen realizado con antimateria es ahora idéntico a la imagen del experimento inicial vista a través de un espejo! B es un experimento no realizable físicamente, pero D representa un experimento posible, al menos en teoría.

Se ve así que las interacciones débiles violan la simetría P, que permuta derecha e izquierda, y también la conjugación de carga C, que permuta partícula y antipartícula. Este ejemplo también muestra que las interacciones débiles respetan al menos con muy buena aproximación la reflexión conjugada CP, producto de las dos operaciones anteriores (véase el recuadro «Violación de CP: cómo distinguir la materia de la antimateria»).

De hecho, se puede demostrar que la simetría CP es la simetría natural de las interacciones fundamentales (llamadas de gauge) en las que se basa este experimento (*El Mundo Científico*, julio/agosto de 1998).



7.2.2. LA INTENCIONALIDAD EN LOS ACTOS DE HABLA

La razón para concentrarse en el estudio de los actos de habla es, simplemente, ésta: toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos. La unidad de comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, palabra, oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla. [...] Solamente ciertos géneros de intenciones son adecuados para la conducta que denomino actos de habla (Searle, 1969: 26).

Una de las perspectivas fundamentales de la pragmática que con más éxito se han ocupado de estudiar los problemas de la manifestación de las inten-

ciones es la que se conoce como la *teoría de los actos de habla* (Austin, 1962; Searle, 1964, 1969). Esta teoría se empezó a formular en la primera mitad del presente siglo, en el seno de la filosofía del lenguaje de orientación «analítica», y se desarrolló de forma muy especial entre los años sesenta y ochenta. En el seno de la filosofía supuso un vuelco muy importante, ya que marcó un giro en la manera de abordar los problemas de la significación al incorporar los conceptos de *intención* y de *acción* como elementos fundamentales.

Austin hizo públicas sus reflexiones en una serie de conferencias que dictó en la Universidad de Harvard durante los años treinta, conferencias que en 1962 quedarían recogidas y publicadas en su libro *How to do things with words (Cómo hacer cosas con las palabras)*. El pensamiento de este filósofo británico se articuló como respuesta al positivismo lógico, corriente que, basándose en la lógica veritativa, planteaba que el sentido de cualquier oración dependía de las pruebas de verdad o falsedad; así, si de una oración no se podía decir si era verdadera o falsa, dicha oración carecía de sentido, ya que no era portadora de una proposición de ningún tipo. Austin mostró que, si bien existían enunciados que se sometían fácilmente a esas pruebas, otros, no, y no por ello dejaban de tener sentido. En una primera época, Austin distinguió entre enunciados *constatativos* («constatatives») y enunciados *realizativos* («performatives»). Los primeros son los que utilizamos para *describir* el mundo, del tipo *Hace frío, Carlos es alto, La película es muy interesante*, etc.; como se puede apreciar en esos ejemplos, si quienes hablamos nos ponemos de acuerdo en qué entendemos por *frío, alto y muy interesante*, podemos otorgar a cada uno de esos enunciados un valor de verdad o falsedad. Ahora bien, los enunciados realizativos no describen el estado del mundo sino que lo *transforman*, por eso no se puede afirmar de ellos si son verdaderos o falsos sino si tienen *éxito* o si *fracasan*. Así, este pensador señala que se pueden encontrar expresiones con las siguientes características:

- A) no «describen» o «registran» nada, y no son «verdaderas o falsas»; y
- B) el acto de expresar la oración es realizar una acción, o parte de ella, acción que a su vez no sería normalmente *descripta* como consistente en decir algo (Austin, 1962: 45-46).

Y propone los siguientes ejemplos:

- E.a) «Sí, juro (desempeñar un cargo con lealtad, honradez, etc.)», en el curso de la ceremonia de asunción de un cargo.
- E.b) «Bautizo este barco *Queen Elizabeth*», expresado al romper la botella de champaña contra la proa.
- E.c) «Lego mi reloj a mi hermano», como cláusula de un testamento.
- E.d) «Te apuesto cien pesos a que mañana va a llover».

En estos ejemplos parece claro que expresar la oración (por supuesto que en las circunstancias apropiadas) no es describir ni *hacer* aquello que se diría que hago al expresarme así, o enunciar que lo estoy haciendo: es hacerlo (Austin, 1962: 46).

El éxito o fracaso de esos enunciados depende de que se cumplan o no unas *condiciones de éxito, de fortuna o de felicidad* («felicity conditions»), ta-

les como que quien diga esas palabras sea la persona adecuada, que lo diga en el momento y en el lugar adecuados, a las personas adecuadas y con «sinceridad»; si todas las circunstancias son apropiadas, el *acto* será *afortunado*, si no, tendremos un *acto fallido*. En el primer caso, el enunciado tendrá éxito y el mundo habrá cambiado, las cosas ya no serán las mismas que antes (dos personas se habrán casado, dos países estarán en guerra, quien era ministro habrá dejado de serlo, etc.). Es decir, **se habrá hecho algo al pronunciar esas palabras**.

Poco después de formulada esta primera versión de su teoría, Austin avanza y la extiende a todo tipo de enunciados. En realidad, plantea, siempre que emitimos un enunciado estamos haciendo algo que cambia el estado de las cosas —por ejemplo, nos comprometemos con la verdad de aquello que aseveramos—, por lo tanto, las palabras, además de su significado referencial, literal, constituyen una forma de *acción intencional* cuando son pronunciadas en la interacción.

Siguiendo las aportaciones de Austin, Searle (1976) propone una tipología de los actos de habla a los que posiblemente se pueden reducir nuestros enunciados. Los agrupa en cinco tipos:

1. **Asertivos:** afirmar, anunciar, predecir, insistir...
2. **Directivos:** preguntar, pedir, prohibir, recomendar, exigir, encargar, ordenar...
3. **Compromisorios:** ofrecer, prometer, jurar...
4. **Expresivos:** pedir perdón, perdonar, agradecer, felicitar...
5. **Declarativos:** sentenciar, bautizar, vetar, declarar la guerra, levantar la sesión, cesar...

En la teoría de los actos de habla se plantea que, de hecho, al emitir un enunciado se producen tres actos:

1. El acto **locutivo** ('locutionary'): la misma emisión con su significado referencial, literal, es decir su *contenido* derivado de las reglas gramaticales.

2. El acto **ilocutivo** ('illocutionary'): lo que se hace al emitir ese enunciado, gracias a una fuerza —la *fuerza ilocutiva*— que asigna un valor de acción intencional (*prometer, ordenar, predecir, etc.*) a las palabras emitidas.

3. El acto **perlocutivo** ('perlocutionary'): el efecto —verbal o no verbal— que ese enunciado produce en la audiencia.

Supongamos un caso sencillo:

- A — [dirigiéndose a B] te pido que friegues los platos.
 B — [levantándose y yendo a la cocina] voy a fregarlos.

Si analizamos este enunciado obtenemos el siguiente resultado, en el que se puede observar que la forma del enunciado —el acto locutivo— coincide con la fuerza ilocutiva:

Acto locutivo: *Te pido que friegues los platos*, oración que podemos analizar con un significado referencial de petición de algo.

Acto ilocutivo: *petición*

Acto perlocutivo: *B se levanta y cumple la petición*

Pero las cosas pueden ser algo más complicadas. Veamos el siguiente diálogo:

A — hay platos en el fregadero

B — [se levanta y va a fregar]

En este caso el análisis sería el siguiente:

Acto locutivo: una oración enunciativa afirmativa formada por un verbo existencial en forma impersonal —*hay*— acompañado de un objeto directo que denomina un tipo específico de utensilios —*platos*— y un locativo —*en el fregadero*.

Acto ilocutivo: mandato y/o reproche, algo así como *aún no has fregado y te toca a ti*.

Acto perlocutivo: B cumple el mandato.

Lo que este segundo ejemplo plantea es la existencia de los actos de habla *indirectos*, en los que al significado literal del acto locutivo hay que sumar un significado añadido a través de la fuerza ilocutiva. Una característica de los actos de habla indirectos es que, en cierto modo, son *convencionales*, en el sentido de que, en el seno de la comunidad de hablantes que los usa, se asocia la expresión «indirecta» con la fuerza ilocutiva. No hay que confundir esta «convencionalidad», con la «arbitrariedad» del signo. Cuando, desde la lingüística oracional se habla de «arbitrariedad» se hace referencia a una relación «inmanente» que existe en el interior del sistema lingüístico entre señales fónicas y significado literal; sin embargo, cuando nos referimos a la convencionalidad de ciertas formas indirectas estamos aludiendo a una relación de tipo *cultural* que asigna unos *posibles* valores de sentido a esas formas de expresión. Además, hay grados mayores o menores de convencionalidad, ya que lo que puede ser «claro» aunque indirecto, para un grupo de hablantes, puede resultar poco habitual o no muy claro para otros.

Veamos el siguiente ejemplo:

- (1) **Te ordeno / te pido que cierres la puerta.**
- (2) Cierra la puerta.
- (3) ¡Cierra la puerta, ostras!
- (4) ¿Podrías cerrar la puerta?
- (5) ¿Te importaría cerrar la puerta?
- (6) ¿Eres de Madrid?
- (7) Se va a escapar el gato.
- (8) Hace frío, ¿eh?
- (9) Por favor, ¿sería tan amable, si no le importa, de cerrar la puerta?
- (10) ¿Es que eres incapaz de cerrar la puerta?

- (11) Qué corriente, ¿no?
- (12) ¿Puedes cerrar la puerta?
- (13) ¿Quieres cerrar la puerta?
- (14) ¿Quieres hacer el favor de cerrar esa puerta?
- (15) ¿Es que no has visto el cartel o qué?
- (16) Te has dejado la puerta abierta.
- (17) ¿Esperas a alguien?
- (18) Oye, cierra la puerta.
- (19) ¡La puerta, ciérrala ya de una vez!
- (20) ¿Cerrarás la puerta?
- (21) ¿Y si cerráramos esa puerta?
- (22) ¿Has nacido en un circo?
- (23) Cierre con cuidado.
- (24) ¡Sa puerta!

(Tusón, 1996: 127)

Aparentemente, nos encontramos ante veinticuatro formas de expresar lo mismo, o, utilizando la terminología de la teoría de los actos de habla (Searle, 1969), ante una *fuera ilocutiva* «directiva» (una demanda o un mandato) expresada a través de veinticuatro *actos locutivos* diferentes. Desde la perspectiva de la teoría que nos ocupa, sólo seis de esas expresiones pueden considerarse actos *directos*, son los seis enunciados que o bien contienen el verbo realizativo «pedir / ordenar» en primera persona del singular (1), o bien contienen el verbo «cerrar» en imperativo (2, 3, 18, 19 y 23). Así pues, los dieciocho enunciados restantes son casos de actos de habla *indirectos* (Searle, 1975) que exhiben diferentes grados de *convencionalidad*. En siete de ellos (6, 7, 8, 11, 15, 17 y 22) no aparecen ni «cerrar» ni «puerta», por lo que para su interpretación necesariamente se requerirá recurrir a aspectos contextuales como el conocimiento mutuo o elementos del entorno (temperatura, carteles, etc.). En los 11 restantes, sí aparecen elementos léxicos como «cerrar» y «puerta» (los dos o uno sólo) que orientan para la interpretación apropiada de las intenciones de quien emite esas expresiones, aunque estén estructuradas de forma indirecta.

Es evidente que cada uno de esos enunciados actúa como un «interruptor» que enciende en nuestras mentes posibles contextos de producción e interpretación, que reconocemos gracias a nuestra experiencia comunicativa y a los que asociamos diferentes grados de cortesía, de relación próxima o distante entre quienes hablan, imaginamos que esas personas se tratan como iguales o que existe una relación jerárquica, y que la emisión de cada uno de esos enunciados se produce en un espacio determinado; en definitiva, podemos encontrar unas *escenas psicosociales* en las que esas expresiones serían más o menos apropiadas. Conviene también tener en cuenta algo que al ver esos enunciados escritos se puede escapar, aunque hayamos utilizado determinados signos de puntuación (especialmente admiraciones e interrogaciones) que nos informan sobre la modalidad oracional: una entonación determinada, irónica, por ejemplo, puede convertir los enunciados aparentemente más corteses (el 5, el 9 o el 14, pongamos por caso) en expresiones altamente agresivas o «malducadas». Vemos, pues, de nuevo, el valor que desempeñan los aspectos inten-

cionales y contextuales en la elaboración, producción e interpretación de las «formas» de la lengua.

A pesar de los avances que sin duda representan los planteamientos de la teoría de los actos de habla, han sido criticados básicamente en dos sentidos (Levinson, 1983). En primer lugar, porque, pese a las advertencias que ya hiciera Austin, los desarrollos de la teoría se han centrado únicamente en la intención de quien emite un mensaje, tomando y presentando como ejemplos oraciones aisladas o brevísimos diálogos de dos intervenciones; además, no se ha tenido en cuenta que el verdadero sentido de los enunciados hay que analizarlo desde una perspectiva *secuencial*, es decir tomando en consideración el lugar que ocupa ese enunciado en la interacción *real*, viendo lo que ha sucedido antes y lo que sucede después, y analizando la manera en que los interactuantes van negociando el sentido de forma local y situada.

En segundo lugar, se ha cuestionado la división entre actos de habla directos e indirectos, ya que si se observa de forma empírica lo que ocurre en la comunicación se descubre que lo más común es que las personas utilicen formas indirectas y no formas directas. Los motivos, como muestran los analistas de la conversación y los estudiosos del principio de cortesía, son variados y tienen que ver, por una parte, con hábitos socioculturales de comportamiento comunicativo que incorporan aspectos como la imagen, el territorio, la distancia social, las relaciones de poder o solidaridad y, por otra, con la manera en que todos esos factores se activan concretamente en un intercambio determinado (véanse los capítulos 5 y 6).

7.2.3. EL PRINCIPIO DE COOPERACIÓN Y LAS IMPLICATURAS NO CONVENCIONALES

Él ha dicho que *p*; no hay ninguna razón para suponer que no está observando las máximas, o al menos el principio de cooperación; podría estar cumpliéndolas si pensase que *q*; sabe (y sabe que yo sé que él sabe) que yo me apercibo de la necesidad del supuesto de que piensa que *q*; no ha hecho nada para impedirme pensar que *q*; por lo tanto pretende que yo piense, o al menos desea hacerme posible que piense, que *q*; y consiguientemente ha implicado que *q* (Grice, 1975: 521).

La teoría del **principio de cooperación** (Grice, 1975) supone un importante paso adelante ya que sitúa el problema del sentido de los enunciados en la conversación. Su propuesta pretende ofrecer una explicación a la manera en que se producen cierto tipo de inferencias basadas en formas de enunciados *no convencionales* sobre lo que *no* está dicho pero que, sin embargo, se quiere comunicar. Al decir «no convencionales», Grice se refiere a que su sentido depende de los factores contextuales en que se produce esa expresión, así como del curso mismo de la conversación en que se inscriben.

Entiende Grice que, para que una conversación se lleve a cabo con relativo éxito, es necesario —tal como lo es en cualquier actividad que implica la actuación de dos o más personas— que quienes participan en ella lo hagan de manera cooperativa. Con esto quiere decir que se confía en que, a

lo largo de la interacción, esas personas irán actuando de la manera que se supone apropiada para los fines que se pretenden con esa conversación. Esto es lo que se conoce como el «principio de cooperación»:

Haga usted su contribución a la conversación tal como lo exige, en el estado en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga (Grice, 1975: 516).

Este principio se basa —o se despliega— en cuatro máximas que Grice entiende no como normas morales sino como principios razonables o racionales en los que solemos confiar para funcionar con relativa tranquilidad en nuestra vida cotidiana (véase Grice, 1975: 516-517).

A. Máxima de cantidad:

1. Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario (teniendo en cuenta los objetivos de la conversación), y puede que también
2. No haga usted que su contribución resulte más informativa de lo necesario.

B. Máxima de cualidad:

1. No diga usted lo que crea que es falso.
2. No diga usted aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas.

C. Máxima de relación:

Sea pertinente (vaya al grano).

D. Máxima de manera:

1. Evite usted ser oscuro al expresarse.
2. Evite usted ser ambiguo al expresarse.
3. Sea usted escueto (y evite ser innecesariamente prolijo).
4. Proceda usted con orden.

Naturalmente, a Grice no se le escapa que no siempre observamos todas las máximas, sino que muy a menudo transgredimos o violamos una o varias de ellas. Las razones pueden ser de diversos tipos: por ejemplo, violamos la máxima de cualidad porque queremos engañar a alguien, o porque no queremos dañarle y preferimos decirle una verdad a medias o una «mentira piadosa»; transgredimos la máxima de cantidad porque no calculamos bien lo que saben nuestros interlocutores o porque somos incompetentes y «pesados», etc. En todos esos casos, falla en algo el principio de cooperación.

Ahora bien, a Grice le interesan especialmente un tipo de situaciones en las que se viola o transgrede una máxima pero no se deja de cooperar. Quien transgrede la máxima lo hace con la intención de que quien le escucha lo descubra y ese descubrimiento funcione como un interruptor que desencadena un tipo especial de inferencia —la **implicatura**— que no está basada en un enunciado al que le asignamos convencionalmente un sentido añadido, sino que ese significado «no dicho» depende del momento en que se produce. Por eso llama a esas inferencias *implicaturas conversacionales no convencionales*. Veamos algún ejemplo en que la

INFERENCIA

transgresión de las máximas se hace con la intención de provocar una implicatura:

- 1) *Transgresión de la máxima de cualidad:*
En un aula se produce el siguiente diálogo entre el profesor y un alumno:
A — Profe, ¿las ballenas tienen alas?
Pr — Sí, y hacen nidos en los árboles.
- 2) *Transgresión de la máxima de relación:*
En un pasillo de la universidad se produce este diálogo entre dos estudiantes, compañeras de curso:
E1 — ¿Me dejas los apuntes del viernes?
E2 — Estaba enferma
- 3) *Transgresión de la máxima de manera:*
Diálogo entre padre y madre, mientras pasean por un parque con sus hijos:
P — Comprémos algo para los niños.
M — De acuerdo, pero nada de hache, e, ele, a, de, o, ese.
- 4) *Transgresión de la máxima de cantidad:*
Fragmento de la declaración del entrenador de un equipo de fútbol al que se le pregunta por lo que puede pasar en el próximo partido:
— Fútbol es fútbol.

En (1), el profesor da una respuesta en la que viola la máxima de cualidad, pero se supone que lo hace con la intención de que el alumno, puesto que sabe que las ballenas no «hacen nidos en los árboles», entenderá —a través de una implicatura— que el «profe» le está contestando que «no» a su pregunta (a través de una ironía). En (2), aparentemente, B transgrede la máxima de relación, puesto que en lugar de contestar «sí» o «no» a la petición de A, responde con algo que no parece «venir a cuento». Sin embargo, se supone que B confía en que A realizará la implicatura necesaria para entender que le está diciendo que «no le puede dejar los apuntes porque no los tiene debido a que el viernes no fue a clase a causa de su malestar físico». En (3), la madre, al deletrear una palabra —helados— en vez de decirla, viola la máxima de manera al ser «oscura en su expresión»; con ello pretende que el padre «implicite» algo así como *de acuerdo, comprémosles algo, pero helados ni nombrarlos porque...* y el motivo dependerá de la situación concreta (porque están resfriados, porque les quitarán el apetito y es hora de comer, porque se mancharán y vamos de visita a casa de los abuelos, etc., etc.). Finalmente, en (4) tenemos un caso de tautología, en la que el predicado no aporta ninguna información nueva; las tautologías son ejemplos clarísimos de transgresiones de la máxima de cantidad con las que se espera que la audiencia *implicite* lo que en la ocasión resulte adecuado (*podemos perder o ganar, el equipo contrario es muy bueno, el equipo contrario es muy malo, la hierba está en malas condiciones*).

También en los textos escritos se pueden encontrar transgresiones de máximas que apelan a la cooperación de quien lee para «reconstruir» el significado implícito. Así, aparecía el siguiente texto como pie de foto en un periódico:

LA MESA DEL ACUERDO. Aspecto que ofrecía ayer, al anunciarse el acuerdo de paz, uno de los tres lados de la mesa en forma de U en la que trabajaron los negociadores. El tercero por la derecha es Gerry Adams, el líder del Sinn Fein. A su lado, el número dos del grupo, Martin McGuinness. La imagen está tomada de televisión (*El País*, 11 de abril de 1998).

¿A qué viene la expresión final? ¿Por qué se nos indica de dónde está tomada la foto? Aparentemente, es una información innecesaria, que no «viene a cuento» y que no añade nada a la, por otra parte, detallada información sobre la imagen. Sin embargo, al mirar la foto se observa su mala calidad, por lo que esa transgresión de la máxima de relación y/o de cantidad desencadena en quien la lee y la mira un proceso de implicatura por el que entiende que «se están pidiendo disculpas y ofreciendo explicaciones por esa mala calidad».

7.2.4. EL PRINCIPIO DE RELEVANCIA O PERTINENCIA

La teoría de la relevancia [...] se alinea claramente con aquellas teorías que ponen el énfasis en la idea de que no hay una correspondencia biunívoca y constante entre las representaciones semánticas abstractas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados. [...] la diferencia fundamental de este modelo con respecto a otros radica en que pretende ofrecer un mecanismo deductivo explícito para dar cuenta de los procesos y estrategias que conducen desde el significado literal hasta la interpretación pragmática (Escandell, [1993] 1996: 109).

Sperber y Wilson (1986a, 1986b) son los autores de una de las propuestas de más éxito actualmente dentro de la perspectiva pragmática: la **teoría de la relevancia** (o *pertinencia*). Su teoría parte de Grice, pero así como ese autor trata de ayudar a entender cómo funciona el mecanismo de la conversión, ellos pretenden presentar una explicación sobre cómo funcionan los mecanismos cognitivos en la emisión y, sobre todo, en la interpretación de los enunciados. Tal como señala Bertuccelli (1993), en la base de la teoría de la relevancia está la concepción que Sperber y Wilson tienen de la lengua; para estos autores la función primordial de las lenguas no es la comunicación sino el procesamiento de la información. Su concepto de comunicación responde, básicamente, a un modelo *ostensivo-inferencial* (Sperber y Wilson, 1986a), y no tanto a un modelo basado en la codificación y descodificación. Normalmente el propio código se presenta con un efecto ostensivo que desencadena un proceso de inferencia.

Para Sperber y Wilson, la relevancia o pertinencia tiene una trascendencia mucho mayor que la que le daba Grice al considerarla una de las máximas —la de relación—. Para ellos, es el principio, de carácter general, que guía tanto las formulaciones de los hablantes como las interpretaciones de los oyentes. Los seres humanos están equipados cognitivamente para interpretar enunciados a partir de cadenas de inferencias. Cuando alguien oye un enunciado ambiguo, por ejemplo, su mente no busca todas las inter-

pretaciones posibles, para luego decidir cuál de ellas puede ser la más apropiada, dada la situación en que se produce tal enunciado, sino que busca la más accesible con el mínimo coste de procesamiento, porque considera que quien ha producido ese enunciado lo ha hecho pensando que su interpretación se realizará de esa manera.

Siendo las demás cosas iguales, la más relevante de dos proposiciones en un contexto dado es aquella que requiere menor procesamiento. [...]

Nuestra afirmación es que la interpretación que el hablante intenta que se haga y la que el oyente debe elegir, es aquella que satisface un principio de relevancia máxima (Sperber y Wilson, 1996b: 590 y 596).

El término inglés *relevance* ha sido traducido al español unas veces como «relevancia» y otras como «pertinencia» (en francés y en catalán, por ejemplo, se ha preferido esta segunda traducción: *pertinence* y *pertinència*, respectivamente). Bonilla (1994), como Escandell o Reyes, se decanta por traducirlo como «relevancia» pero señala que, en realidad, el término inglés engloba los dos significados: quien habla o escribe ha de ser *pertinente*, decir algo que venga al caso y que sea de interés, para que quien escucha o lea reconozca que el enunciado es *relevante* y desencadene un proceso de inferencia para conseguir, con el mínimo esfuerzo posible, efectos contextuales amplíos.

Desde esta propuesta se explica que, cuando se transgrede una máxima, se hace, precisamente, porque se considera que de esa manera se es más relevante, es decir, se produce un enunciado que será interpretado con el mínimo coste de procesamiento, ya que se apela a un **contexto cognitivo** compartido, al menos parcialmente. El contexto se entiende como «el conjunto de supuestos que se emplea en la interpretación de un enunciado» (Escandell, [1993] 1996: 118); esos supuestos son de procedencia diversa y se activan para una situación dada, y parte de esos supuestos se alteran (se amplían, cambian), precisamente, si el enunciado contiene información relevante.

Vistas así las cosas, los ejemplos analizados en el apartado 7.2.3 como conteniendo transgresiones de las máximas del principio de cooperación que provocaban implicaturas se analizan, a la luz de la teoría de la relevancia, como enunciados reconocidos por los oyentes o lectores como *pertinentes* y *relevantes*, dados los datos contextuales en que se producen, ya que permiten ser interpretados fácilmente y con efectos contextuales que compensan el esfuerzo de interpretación.

A la inversa, un enunciado no será relevante si incluye información tan nueva que no se tienen datos que permitan interpretarla o si incluye información conocida y no aporta nada, dado el contexto en que se produce. Esta manera de entender el funcionamiento de la mente humana permite explicar gran parte de los malentendidos y de las incomprensiones recurriendo a un error de cálculo entre *lo que supone quien habla que sabe quien le escucha* y *lo que realmente sabe quien le escucha*. Qué duda cabe que este tipo de explicaciones pueden ser de gran utilidad para entender, por ejemplo, lo que ocurre en las aulas cuando entre profesores y estudiantes existen problemas de comprensión o de entendimiento.

Proponemos a continuación la lectura de un relato de Julio Cortázar. En él se explica de forma absolutamente detallada cómo subir una escalera, previa descripción de ese artificio. Esta información resulta del todo *irrelevante* en un entorno cultural en el que esa actividad es completamente conocida y practicada de forma cotidiana. Sin embargo, el autor argentino consigue un efecto poético magnífico a través de profundizar magistralmente en lo obvio (obsérvese también la descripción de los pies que incluye el texto).

INSTRUCCIONES PARA SUBIR UNA ESCALERA

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de tal manera que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y más adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquier otra combinación produciría formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se la hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuidese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie.)

Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso (Julio Cortázar, en *Historias de cronopios y famas*, 1962).

7.3. La trasgresión de las normas

Normas que regulan una reunión tradicional de un pueblo bambara en Mali:

- Un estilo directo (lacónico y claro) significa que quien habla está defendiendo algo.
- Un estilo indirecto (con refranes y parábolas, por ejemplo) significa que quien habla se está oponiendo a algo.

- Los participantes en la asamblea están serios.
- El Heraldo no necesariamente tiene que estar serio (M. Saviile-Troike, 1989 [1982], pp. 161-162).

Como toda acción social, la comunicación está necesariamente regulada por un conjunto de *normas*, *máximas* o *principios* que permiten el funcionamiento relativamente eficaz de los intercambios entre las personas. Ahora bien, esas normas, máximas o principios tienen unas características muy diferentes a, por ejemplo, las «reglas» gramaticales. Si una regla de la gramática se transgrede, se obtiene una secuencia agramatical, algo que «no pertenece a la lengua en cuestión», por ejemplo, la secuencia *el mesa son grande* no es una oración de la lengua castellana porque no respeta la regla de concordancia de género entre artículo y nombre ni la regla de concordancia de número entre sujeto y verbo. Sin embargo, las normas que regulan la comunicación humana hay que entenderlas como tendencias *habituales* de comportamiento (Bourdieu, 1990), como principios *razonables* en los que las personas confiamos, pero que, como ya se ha mostrado, se negocian, se pueden transgredir y pueden cambiar. Por otra parte, esas normas, máximas o principios forman parte de la cultura de los pueblos y, por consiguiente, difieren de una cultura a otra, así como de un grupo a otro en el seno de una misma cultura. Además, el concepto de lo que es «normal», es decir *adecuado* o *apropiado*, varía también de una situación a otra, dependiendo de los factores contextuales.

En definitiva, las normas se manifiestan como un conjunto de habilidades que se adquieren a través de la participación en múltiples y diversas situaciones que permiten desarrollar la **competencia comunicativa** (véase el capítulo 2) —como muestra la sociología de la interacción o la etnografía de la comunicación—. Ese conjunto de estrategias y de saberes hacen posible actuar de manera comunicativamente eficaz y apropiada, produciendo enunciados adecuadamente encaminados hacia nuestras metas, así como interpretando los enunciados de los demás en las diferentes situaciones de comunicación que proporciona el entorno social.

Charaudeau presentaba el siguiente ejemplo (en una conferencia en Barcelona en el año 1994) como muestra de lo difícil que resulta saber de qué manera adquirimos determinadas normas de comportamiento comunicativo: Nos podemos dirigir a alguien que no conocemos de nada en plena calle y decirle: *Perdone, ¿me podría indicar dónde está la avenida de la República?* Sin embargo, no parece «admisible» o «normal» que le digamos: *Perdone, me llamo Amparo Calsamiglia, ¿me podría indicar dónde está la avenida de la República?*, ni tampoco *Perdone, ¿me podría indicar dónde está el Círculo Polar Ártico?*

Garfinkel (1964), por su parte, explica una serie de ejercicios que propone a sus estudiantes de primer curso de sociología con la finalidad de que descubran la complejidad que subyace a los comportamientos comunicativos aparentemente más rutinarios y cotidianos. Uno de esos ejercicios, por ejemplo, consiste en que cada estudiante se comporte en su casa durante más o menos quince minutos como si fuera un invitado y, posteriormente, redacte un breve informe anotando las reacciones de sus familiares. En el

artículo mencionado, Garfinkel reproduce el informe de un estudiante que, desoyendo las indicaciones del profesor en cuanto a la duración del «experimento», se comporta como un invitado —es decir, pidiendo permiso «por favor» para cualquier cosa, agradeciéndolo todo, alabando lo que le ofrecen, etc.— durante toda la tarde, durante la cena y, sin «deshacer el entuerto», se retira a su habitación. Su madre, al principio, lo había tomado como una broma, pero en ese momento está llorando desconsoladamente, mientras el padre va a la habitación a conversar con su hijo proponiéndole que acepte algún tipo de ayuda psicológica porque entiende que tal vez la presión de los estudios en un primer curso en la universidad puede estar afectándole demasiado. ¿A qué se debe tal reacción? «Simplemente» a que el chico se ha comportado siguiendo unas normas de cortesía que no son las apropiadas cuando se tiene la confianza que existe entre los miembros de una familia «media» en la cultura americana. Ese exceso de «buena educación» se interpreta como algo que no funciona, que no responde a un comportamiento «normal»...

Otro aspecto que resulta necesario señalar es la estrecha relación que existe entre las normas, por una parte, y la identidad sociocultural y la ideología de las personas, por otra. Entendidas como tendencias habituales que regulan los comportamientos comunicativos —esto es, socioculturales— de los seres humanos, las normas pueden transgredirse. Y no sólo para desencadenar el tipo de inferencias a las que nos hemos referido hasta ahora. La transgresión de las normas puede deberse, en primer lugar, a su desconocimiento, porque se está actuando en un entorno que se desconoce ya sea por edad (caso de los niños pequeños cuando dicen una palabrota, sin saber que eso no es «aceptable») o porque se pertenece a un grupo que tiene normas diferentes. Ahora bien, las normas también se pueden transgredir de forma consciente como forma de *resistencia* o de *ataque* (desde el poder o desde la marginación), como una manera de construir una identidad social diferente a la que se impone desde el *statu quo*. Éste sería el caso, por ejemplo, de la jerga de los adolescentes o de los jóvenes, más o menos marginados que están en pleno proceso de construcción de su identidad en un medio que les resulta hostil o difícil. Así lo señala Pujolar, en su estudio sobre las identidades masculinas y femeninas en grupos de jóvenes:

La transgresión es uno de los elementos clave de muchos rituales sociales (recordemos el uso de lenguaje grosero o vulgar), y sobre todo de los rituales propios de construcción de determinadas masculinidades. Para muchos jóvenes, la gracia de sus actividades consiste en romper las normas, y esta ruptura parece convertirse en el eje principal de su identidad. La gente juega a romper las normas de diversas maneras y en diferentes grados. Y parece que son los más pobres y marginados los que se ven abocados a una carrera casi suicida para mostrar los grados más altos de transgresión (Pujolar, 1997: 273).

En este mismo sentido Martín Rojo ha mostrado la función del uso de la jerga entre los delincuentes (Martín Rojo, 1994), así como los cambios discursivos que comporta la emergencia de una nueva identidad femenina (Martín Rojo, 1997).

Desde el silencio —como opción portadora de sentido— hasta el insulto directo y procaz, pasando por la elección de la lengua o la variedad lingüística «no apropiada», podemos encontrar usos discursivos que rompen las normas produciendo efectos que van desde el *delito* o el comportamiento *antisocial*, hasta la actitud *resistente*, la creación *poética* o el *chiste*.

7.3.1. LOS *DELITOS* DISCURSIVOS

En cada sociedad, en cada grupo cultural existen creencias respecto a lo que es el «buen» uso de una lengua y respecto a los que son usos «desviados» o «vicios» lingüísticos (J. Tuson, 1988); se discrimina positivamente el uso de una variedad frente a otras que quedan deslegitimadas para los usos públicos (Bourdieu, 1982). En definitiva, existen ideologías respecto a las lenguas y sus usos, que impregnan desde la actividad reguladora de los organismos competentes en esas materias (las Academias, en el caso del español, por ejemplo), hasta las creencias de la gente de la calle que opina sobre quién «habla bien» y quién «habla mal».

La actividad discursiva es algo que forma parte de la vida de las personas de una manera tan esencial que no es extraño que las cosas sean así y que incluso existan, más allá de consideraciones evaluativas más o menos trascendentes, verdaderas *sanciones* sociales —legales o religiosas— que tienen como objetivo precisamente determinados usos lingüísticos.

En algunos casos, determinados comportamientos relacionados con las prácticas discursivas están tipificados jurídicamente como delitos y, normalmente, si ese comportamiento es por escrito, el agravio es mayor. Ejemplos de esos delitos podrían ser:

- la difamación
- la injuria
- el libelo
- las escuchas ilegales (teléfono, micrófonos, cámaras)
- el plagio
- la falsificación
- los insultos que atentan a la imagen pública de determinadas personas
- el perjurio
- ...

En otros casos, son las creencias religiosas las que sancionan como *tabú* o *pecado* determinados comportamientos discursivos:

- la blasfemia
- los juramentos (poner a Dios por testigo)
- «decir el nombre de Dios en vano»
- las «malas palabras» (*palabrotas*, *garabatos*, *tacos*...)
- las mentiras (si bien se toleran las llamadas «piadosas»)
- el escándalo por la palabra
- nombrar a determinadas personas (muertas o vivas)
- nombrar a determinadas divinidades
- ...

Además, existe una serie de comportamientos discursivos que, sin llegar a comportar perjuicios legales o religiosos, son considerados negativamente o de mal gusto, desde el punto de vista social, en determinadas situaciones o en determinados períodos sociopolíticos, si los exhiben determinados grupos sociales o según el tono o registro que se utilice o quién sea quien habla o escribe:

- hablar de temas sexuales
- hablar de temas escatológicos
- determinados temas «políticos»
- nombrar a determinados seres (familiares, antepasados...)
- retar
- faltar a la palabra («palabra de honor»)
- la manipulación
- la demagogia
- la impertinencia
- la mentira
- la fanfarronada
- ...

Siguiendo con este tema, cabría reflexionar sobre el concepto de sinceridad o insinceridad, sobre la manera como se evalúa lo que se considera comportamiento sincero (como una actitud honrada o como una actitud ingenua), sobre lo que significa «decir la verdad», sobre lo que se considera «la verdad», hasta dónde se puede mentir, etc. Por ejemplo, en publicidad, el objetivo persuasivo de los anuncios hace de la hipérbole con que se tratan las cualidades de los objetos anunciados algo común, y también en este caso, existen —desde no hace mucho y no en todas partes— legislaciones (diferentes según los países) que regulan hasta dónde se puede llegar en la publicidad (Lomas, 1996).

7.3.2. LAS INCOMPRESIONES, LOS MALENTENDIDOS Y EL HUMOR

Como ya hemos señalado en diferentes ocasiones, la comunicación —oral o escrita— es un proceso que no siempre se desarrolla de manera exitosa. Entre los *fracasos* comunicativos, queremos detenernos brevemente en lo que denominaremos *incomprensión*, por una parte y lo que se conoce como *malentendido*, por otra. El *humor*, al que nos referiremos también de forma somera, utiliza, en muchas ocasiones, esas posibilidades de *disfunción* comunicativa para convertirlas en juegos que las personas reconocemos y que provocan desde la sonrisa hasta la carcajada.

Se produce *incomprensión* cuando no se tiene el necesario conocimiento para anclar o «agarrar» la información recibida (del tipo que sea) y no se entiende nada o sólo se entiende una parte. Quizá el caso más emblemático es el que se produce en las aulas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes —demasiado a menudo, quizá— tienen la sensación (o la seguridad) de que no comprenden nada o de que sólo captan una parte de lo que sus profesores les explican o de lo que tienen que leer

en los libros, artículos u otros materiales que se les proponen para preparar una asignatura. A veces se les oye comentar *El profesor X puede que sepa mucho, desde luego, pero lo que es explicar...* Por otra parte, muy a menudo se escucha a un profesor o a una profesora decir *Cada año llegan peor preparados, no entienden nada, cada vez saben menos...* En otros casos, la incomprensión tiene también que ver con problemas de organización de la memoria, ya sea porque no se almacenan las informaciones en las «conexiones» adecuadas para activarlas de forma ágil cuando llega el momento, ya sea porque no se reconocen cuáles son las informaciones relevantes y, como consecuencia, no se seleccionan para ser almacenadas. Estas causas resultan evidentes cuando se analizan resúmenes en los que la información fundamental del texto que se resume queda desvirtuada u olvidada, ya sea total o parcialmente (Ramspott, 1992, 1995).

Algo típico de la incomprensión es que se suele tener consciencia de que algo no va bien, de que no se capta nada o parte de lo que se escucha o se lee. Para salvar el obstáculo se puede buscar en el diccionario o pedir más explicaciones o un ejemplo, o buscar información complementaria... Si la comunicación es oral, también quien habla puede darse cuenta de que no se le entiende al ver gestos u oír vocalizaciones que son indicios de incomprensión o de perplejidad entre la audiencia, por ejemplo. Si la comunicación es escrita, quien escribe ha de calcular más, avisando, pongamos por caso, de a qué público se dirige el escrito o qué nivel de conocimientos es necesario para abordar la lectura del texto en cuestión. La ciencia cognitiva, en general, y la teoría de la relevancia, en particular, ofrecen explicaciones del fenómeno de la incomprensión; si una persona, al leer u oír un mensaje, no reconoce lo que es la información *relevante*, no podrá asociarla con informaciones previas que le permitirían interpretarla adecuadamente y, como consecuencia, no comprende —o sólo parcialmente— aquello que lee o escucha.

En cuanto al *malentendido*, nos encontramos ante otro caso —diferente y tal vez más peligroso— de «disfunción» comunicativa. Se produce un malentendido cuando se realiza una hipótesis interpretativa que no se corresponde con las intenciones de quien ha producido el enunciado, y, como consecuencia, *se entiende otra cosa*. Así pues, la clave del malentendido es que no existe consciencia de no haber interpretado de forma adecuada o de no haber proporcionado los indicios apropiados para la correcta interpretación de los enunciados. Como consecuencia, los malentendidos suelen ser fuentes de conflicto, ya que quienes los protagonizan —o los sufren— pueden achacarse mutuamente «mala fe» o «malas intenciones». En ocasiones, se *aprovecha* la ambigüedad de determinadas expresiones con fines no muy «nobles», por ejemplo: Yo digo algo que sé que puede ser interpretado de varias maneras, aunque lo digo con la intención X. Tú lo interpretas así, pero luego me conviene decir que lo dije con la intención Z y te acuso de no querer entender. O a la inversa (a veces las discusiones en el seno de las familias van por esos caminos).

La causa fundamental del malentendido reside en que quienes participan en una interacción acuden a *marcos*, *esquemas* o *guiones* total o parcialmente diferentes. Esto puede suceder cuando se pertenece a culturas o

subculturas distintas en las que se asigna a determinados indicios contextualizadores —verbales o no verbales— valores de sentido diferentes. La (in)comunicación intercultural constituye un ámbito de estudio de gran interés porque, precisamente, permite descubrir, a partir del análisis de los malentendidos, los conjuntos de normas de interpretación en que se basan las presuposiciones, los actos indirectos de habla o las implicaturas en cada cultura.

Lo mismo ocurre con la (in)comunicación entre personas pertenecientes a diferentes grupos dentro de una misma cultura: niños y adultos, hombres y mujeres, gente de campo y gente de ciudad, expertos e inexpertos en cualquier campo (sanidad, mecánica, publicidad, etc.). Cada subgrupo comparte un conjunto de saberes, de hábitos de comportamiento comunicativo y de implícitos, de normas de interpretación que son, precisamente, producto del trato más o menos intenso y continuado, de la educación o, en definitiva, de la historia propia del grupo. Esos elementos compartidos consolidan e identifican al grupo a la vez que lo diferencian respecto de otros.

Un ejemplo de malentendido aparece en una de las transcripciones presentadas en el capítulo 2, he aquí el fragmento:

25. P — a ver| tú quiero que me expliques a ver si sabes decirme| o decirnos a todos|
26. cuál es el TEMA de la tesis de nancy| nos han explicao hasta ahora el argumento|
27. d- de qué va la historial| etcétera| y ahora yo te pregunto el tema| en el fondo ¿eh?|
28. QUÉ es lo que está tratandol
29. E3 — pues está tratando de averiguar las costumbres de un país ¿no?|
30. y lo que:| y de un país de una zona en concretal| está estudiando a los gitanos ¿no?
31. P — ==no| no te| no me refiero al tema de la tesis ¿eh? sino [risas]
32. al tema de la novelal| ¿eh? qué hay detrás de esa historial| cuál =es el=
33. E3 — =pues= puede ser los problemas que tiene ella a la hora de:|
34. entender las palabras con doble significado ¿no? yo| no sé|
35. me ha hecho mucha gracia cuando por ejemplo le dicen piropos y ella sólo cogel
36. una parte ¿no? o sea no:| no va detrás de lo quel o sea no:|
37. no entiendo| lo que le quieren decir| ella sólo coge una parte

Se trata de una puesta en común sobre la lectura de una novela de R. J. Sender. La profesora está preguntando a los portavoces de los grupos sobre diferentes aspectos de la obra (argumento, protagonistas...); en el momento que reproduce este fragmento pregunta a una estudiante (E3) sobre el tema de la novela con la expresión *cuál es el TEMA de la tesis de Nancy*, que la alumna interpreta como una pregunta sobre el tema que —en la ficción— está investigando la protagonista. De hecho, la expresión de la profesora es ambigua, aunque lo que dice a continuación, contraponiendo *tema* a *argumento*, parece que debería constituir una pista para deshacer la ambigüedad. En cualquier caso, el malentendido se soluciona enseguida y no tiene ninguna consecuencia grave.

Desde un punto de vista externo, se suelen identificar los grupos por factores como el sexo, la profesión, el origen geográfico o étnico, la edad, etcétera. Pero, cuando se observan desde dentro, vemos que los usos lingüísticos son factores determinantes en la constitución y el mantenimiento

de esos lazos grupales, así como de los cambios que en ellos se pueden producir. En efecto, los hábitos comunicativos forman parte sustancial de los lazos que estrechan las redes sociales que constituyen las identidades de grupos dentro de una sociedad. Y ocurre que, cuando se pertenece a una misma «sociedad» y se habla una misma «lengua», las personas pueden creer que comparten más de lo que en realidad les es común; conversan y creen entenderse, cuando, en realidad, están asignando sentidos diferentes a lo que se dice —o a cómo se dice—. Lo que para una persona es apropiado, puede no serlo para otra; lo que para una es señal de cortesía, para otra es señal de servilismo; lo que para alguien es muestra de solidaridad, es para otra persona un acto que amenaza su imagen; lo que para alguien es prueba de sinceridad, otra persona puede entenderlo como una impertinencia, lo que para alguien es un mandato, para otra persona es sólo una sugerencia, etc. Un ejemplo típico se produce en las aulas cuando el profesor dice a los alumnos algo así como *Para el próximo día podríais hacer el ejercicio siete*, con la fuerza ilocutiva de una orden; el próximo día, sólo dos o tres estudiantes han hecho el ejercicio, los demás aducen que el profesor les había dicho que *si podían* lo hicieran y —claro— no han podido.

Estas diferencias interpretativas pueden tener consecuencias negativas cuando las personas que participan en un encuentro mantienen entre sí una relación jerárquica. En esas situaciones, el malentendido puede llevar al estereotipo (o basarse en él y activarlo) y desprenderse de ahí que quien ocupa la posición superior o de poder realice una evaluación negativa de la otra persona (Gumperz, 1991, 1992; Tusón, 1995; Tusón y Unamuno, 1999): Una profesora evalúa negativamente a sus estudiantes, un entrevistador considera que su entrevistado no es apto para un puesto de trabajo, o un letrado considera culpable al acusado. A la inversa, quien ocupa el lugar inferior o de «no poder» puede sentirse equivocadamente objeto de burla o de abuso. En ambos casos, sin embargo, quien resulta afectada es la persona con menos poder en la relación.

Rosenblat (1962) ilustra de manera ejemplar los malentendidos que pueden suceder entre personas de diferentes países hispanohablantes al interpretar el significado de una palabra o expresión de forma diferente. Comenta lo que le puede suceder a un imaginado turista de origen madrileño que pasea por diferentes ciudades latinoamericanas; por ejemplo, en la ciudad de México:

Le dice al chofer que lo lleve al hotel, y le sorprende la respuesta:

—Luego, señor.

—¡Como luego! Ahora mismo.

—Sí, luego, luego.

Está a punto de estallar, pero le han recomendado prudencia. Después comprenderá que *luego* significa «al instante» (Rosenblat, 1962: 12).

O en Bogotá:

Quiere entrar en una oficina y golpea discretamente con los nudillos. Le contestan enérgicamente:

—¡Siga!

Se marcha muy amoscado, pero salen diligentemente a su encuentro. *Siga* significa «pase adelante» (Rosenblat, 1962: 16).

En un céntrico hotel de la ciudad de México aparece el siguiente artículo como parte de las normas por las que se rige el establecimiento, una copia de las cuales está en todas las habitaciones:

Art. 3.º No se admite que los niños menores de edad corran en los pasillos del hotel a menos que sean acompañados por una persona adulta.

Además de lo curioso del sintagma *los niños menores de edad*, lo que provocó la perplejidad —y después la risa— de quienes esto escriben y sus acompañantes fue la prohibición de que los niños corrieran *si no iban acompañados de adultos*. Para alguien de la Península *correr* quiere decir «andar rápidamente y con tanto impulso que, entre un paso y el siguiente, quedan por un momento ambos pies en el aire» (diccionario de la RAE), mientras que en México —y, desde luego, en el caso que nos ocupa— puede significar «caminar», «ir por un lugar». Así imaginábamos con humor que sí se admitían *carreras* de niños con adultos por los pasillos del hotel.

A través de estos últimos ejemplos se puede observar que no siempre el malentendido acaba en conflicto, sino que existen puntos en común entre los malentendidos y el humor. El *humor*, en general, existe cuando sucede algo inesperado que produce un efecto divertido. Es, en cierto sentido, la otra cara del miedo o del susto.

Vigara (1964), en su estudio sobre el humor y el chiste, distingue entre lo cómico, que puede ser no intencional, y lo humorístico, que es intencional; por ejemplo, una persona que lleva un jersey al revés o un niño que dice una palabra por otra pueden resultar cómicos, aunque no sea ésa su intención, mientras que quien cuenta un chiste o hace un comentario irónico o mordaz *pretende* actuar con humor.

Los textos que presentamos a continuación son un claro ejemplo de *comicidad* no pretendida. Son declaraciones de conductores escritas en los pequeñísimos espacios de los impresos de declaración de siniestros, reservados para que expliquen los detalles del accidente de tráfico en que se han visto envueltos:

1. Volviendo al hogar, me metí en la casa que no es, y choqué contra el árbol que no tengo.
2. El otro coche chocó con el mío, sin previo aviso de sus intenciones.
3. Creía que el cristal de la ventanilla estaba bajado, pero me di cuenta que estaba subido cuando saqué la cabeza a través de ella.
4. Choqué contra un camión estacionado, que venía en dirección contraria.
5. Un camión retrocedió a través de mi parabrisas y le dio a mi mujer en la cara.
6. El peatón chocó contra mi coche y después se metió debajo.
7. El tío estaba por toda la calle y tuve que hacer varias maniobras bruscas antes de darle.

8. Saqué el coche del arcén, miré a mi suegra, y me fui de cabeza por el terraplén.
9. Tratando de matar una mosca, choqué contra el poste de teléfonos.
10. Había estado todo el día comprando plantas, cuando llegué al cruce, un arbusto surgió de repente oscureciendo mi visión y no pude ver el coche que venía.
11. Llevaba cuarenta años conduciendo cuando me dormí al volante y tuve el accidente.
12. Para evitar colisionar con el parachoques del coche de delante, atropellé al peatón.
13. Un coche invisible que salió de la nada me dio un golpe y desapareció.
14. Le dije al policía que no estaba herido, pero cuando me quité el sombrero descubrí que tenía fractura de cráneo.

(Aparecido en la revista *Época*, 29 de abril de 1991).

Seres inanimados que cobran vida, peatones suicidas, sombreros milagrosos, coches-fantasma... En todos los casos existe un intento de ser máximamente relevante y decir aquello que mostrará la inocencia de quien lo escribe; intento claramente fallido, al servicio, eso sí, de la comicidad...

Para Vigara (1994), se puede entender el humor en tres sentidos: en un sentido *optimista* (la broma, la buena disposición de ánimo...), en un sentido *pesimista* (el sarcasmo, el comentario cáustico o mordaz...) y en un sentido *intrascendente* o *lúdico* (el chiste, el chascarrillo...).

El humor llamado «lingüístico», en concreto, se produce cuando se rompen o se transgreden las expectativas que se crean a través de procedimientos lingüístico-discursivos. Ahora bien, es necesario compartir ciertas normas y convenciones, cierto conocimiento del mundo, incluso cierta ideología, para poder romper las expectativas y conseguir el efecto sorpresa. Un ejemplo exquisito de humor lingüístico lo constituyen los diálogos de Groucho en las películas de los hermanos Marx.

El chiste es un género humorístico muy especial y que resulta muy interesante por sus usos sociales (para relajar tensiones, para ilustrar explicaciones, para entretener, etc.) y porque responde a una estructura textual (o iconográfica en el caso del chiste gráfico) que lo hace inconfundible. Vigara señala que las cuatro características del chiste son:

1. brevedad,
2. autosuficiencia semántica,
3. estructura fija que se repite,
4. función exclusivamente lúdica.

En la conversación se «anuncia» su aparición con expresiones del tipo *¿lo sabes aquel que dice...?* o *ése es como aquel que dice que era uno que...* y el final es siempre —a no ser que falle— la risa. Hay que señalar que no todo el mundo es capaz de contar chistes con gracia, la adquisición de esa parte de la competencia comunicativa no siempre se logra y quien pretende contar chistes y no la posee puede llegar a resultar ofensivo (por no hacerlo

en el momento adecuado o ante las personas apropiadas), pesado o patético (porque cuenta el final antes de hora, porque se ríe solo, etc.).

Para terminar presentamos varios chistes cuyo humor se basa en alguna característica lingüístico-discursiva:

1. **Segmentación fonética + pregunta que no sería esperada en esa situación**

Dos amigos se encuentran y uno le dice al otro:

A — ¿Qué tal? ¿Cómo estás?

B — Bien, ¿y tú?

A — Bien también ¿y los niños?

B — Bien

A — Oye ¿y qué es de Pilar? [*qué es «depilar»*]

B — Pues quitarse los pelos uno a uno, oye.

2. **Interpretación no apropiada de los deícticos de lugar**

Entra un hombre en una óptica y dice:

A — Buenas, venía a que me hicieran unas gafas

Y el dependiente le pregunta:

B — ¿Para mirar cerca o lejos?

Y el hombre va y contesta:

A — Bueno, pues para mirar por aquí, por la provincia de Barcelona...

3. **Basado en la normativa y en la interpretación de un rótulo**

Van dos amigos por la calle y ven un cartel que pone «ACEROS INOXIDABLES», entonces uno le dice al otro: «Oye, va, ¿nos hacemos?»

4. **Basado en la interpretación del deíctico de persona y en una norma social que indica que no se debe poner el yo delante**

Esto son dos amigos, y uno dice:

A — Íbamos yo y Juan...

B — Será Juan y yo

A — Eso, vale, y yo no iba, ¿no?

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 8

LA TEXTURA DISCURSIVA

tejer. (del latín *tēxere*). Formar en el telar la tela con la trama y la urdimbre. **5.** fig. Componer, ordenar y colocar con método y disposición una cosa. **6.** fig. Discurrir, idear un plan.

tejido, da. p.p. de **tejer**. || **2.** Adj. || **3.** m. Textura de una tela. **5.** fig. Cosa formada al entrelazar varios elementos.

textura. (del lat. *textūra*). f. Disposición y orden de los hilos en una tela. || **2.** Operación de tejer. || **3.** fig. Estructura, disposición de las partes de un cuerpo, de una obra, etc. || **4.** *Biol.* Disposición que tienen entre sí las partículas de un cuerpo.

texto. (Del lat. *textus*). Conjunto de palabras que constituyen un documento escrito. || **5.** Enunciado o conjunto de enunciados orales o escritos, que el lingüista somete a estudio. (*Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española, 1992.)

TEJER, 1220-1250. del lat. *tēxere*.

DERIV. *Tejedor*, 1495. *Tejedura*, 1495; *tesitura*, s. xx, del it. *tessitura* propte. «tejedura», de ahí «altura propia de cada voz o instrumento» y luego «disposición de ánimo». *Tejido*, 1495. *Entretejer*, 1490. *Tisú*, 1739, del fr. *tissu*, propte. tejido.

Cultismos: *Texto*, 1335, del lat. *tēxtum* íd., propte. «tejido»; *textual*; *contexto*. *Textorio*. *Textura*. *Textil*. med. s. xix, lat. *textilis*. *Contexto*, 1617. *Contextura*. *Pretexto*. princ. s. xvii, lat. *praetextus*, -us, íd., deriv. de *praetexere* «poner como bordado o tejido delante de algo», «pretextar»; *pretextar*; *pretextar*, lat. *praetexta* «toga adornada con una faja de púrpura» (J. Coromines, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, 1973).

Cualquier unidad de discurso se compone de elementos verbales que están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita. Esta organización e interrelación constituye lo que es la *textura* del discurso, que da nombre a su concreción: el *texto*. En este capítulo vamos a considerar aquella dimensión del texto que constituye su entramado de relaciones. Todos los estudiosos de este entramado coinciden en afirmar que un texto no es solamente una secuencia de oraciones, sino que, a partir de un conjunto de operaciones de diverso orden —trama y urdimbre—, se constituye como una unidad semántico-pragmática. (4)

En los primeros planteamientos de la *gramática textual* de las décadas

de los sesenta y setenta hubo intentos para extender el análisis gramatical —desde la perspectiva estructuralista y generativista— más allá de los límites oracionales. Se había pensado en unidades superiores a la oración, que se podían estudiar a partir de los mismos parámetros aplicados a la descripción gramatical. Pero las dificultades de encarar el estudio de los textos con los supuestos y el tipo de reglas de la gramática llevó a un desplazamiento de este punto de vista. Por ello, el estudio del texto fue cambiando de perspectiva e incorporando paulatinamente planteamientos propios sobre el contenido y la estructura, con inclusión de principios y métodos de la pragmática, la retórica y la sociolingüística interaccional.

La reflexión sistemática sobre el texto ha tenido varias orientaciones que aquí tendremos en cuenta, tanto si se toma el texto en sí, como producto, como si se toma en su proceso de composición o en su proceso de interpretación. Desde nuestra perspectiva, el análisis del texto en sí, como lugar de inicio de la reflexión discursiva, contiene huellas del proceso de producción en su manifestación verbal y, a su vez, los elementos lingüísticos funcionan como instrucciones que orientan su interpretación, de tal modo que nos apoyaremos en las aportaciones de los diversos enfoques para delimitar el sentido del texto como unidad compleja. De entre las corrientes que han estudiado el texto resaltaremos, por un lado, la *lingüística funcional*. Basada en la tradición de Pike y Firth, y continuada por la escuela de Praga (Daneš, 1976; Firbas, 1964; Mathesius, 1975 y otros), desemboca en el desarrollo de las teorías de Halliday y sus seguidores. En este ámbito, el *texto* se considera como horizonte de la reflexión gramatical y la *función textual* como una de las funciones del lenguaje. Halliday y Hasan (1976) han contribuido eficazmente a precisar algunos aspectos propiamente textuales, como los mecanismos de *cohesión*.

Por otro lado, la corriente de la *lingüística textual*, desarrollada inicialmente en Alemania, Holanda y diversos países de la Europa oriental a partir de la década de los setenta, ha puesto las bases para el conocimiento de los textos en lo que se refiere a sus principales tipos, propiedades, principios y estructuras. Como autores representativos de esta corriente podemos destacar Beaugrande (1981, 1984, 1995), Van Dijk (1977, 1978, 1980), Gülich y Raible (1977), Dressler (1978), Petöfi (1978), Schmidt (1973), Weinrich (1964, 1976) y Werlich (1975, 1976). Para los aspectos que se refieren a los esquemas textuales se han tenido en cuenta los mecanismos de comprensión y de recuerdo (Kintsch y Van Dijk, 1977); desde la perspectiva del proceso de producción se ha hecho hincapié en los principios compositivos, mucho más cerca de las operaciones cognitivas de procesamiento que de las estrictamente lingüísticas (Beaugrande y Dressler, 1981). En el ámbito francófono, la obra de Adam (1990, 1992) es de referencia obligada para los diferentes tipos de texto y las secuencias textuales. Para el estudio de la coherencia ha habido diversas contribuciones, especialmente de Charolles, (1983, 1988a, 1988b), Charolles, Petöfi y Sozer (1986) y Conte, Petöfi y Sozer (1989). Para una mejor comprensión de estos planteamientos contamos con diversas presentaciones y explicaciones, como, por ejemplo, las de Bernárdez (1982, 1987, 1996), Luna (1990), Milian (1990), Vallduví (1991), Bellès (1991), Castellà (1992), Ciapuscio (1994), o Bassols y Torrent (1996), Bonilla (1997).

Actualmente hay unanimidad en considerar que el texto es una unidad *comunicativa* de un orden distinto al oracional; una unidad *semántico-pragmática* de sentido, y no sólo de significado; una unidad *intencional y de interacción*, y no un objeto autónomo. La definición de *texto* como «término técnico para referirnos al *registro verbal* de un acto comunicativo» (Brown y Yule, 1983) implica que el texto es propiamente el componente verbal de todo discurso. Pero el componente verbal no es el único que contribuye a dotar de sentido al intercambio comunicativo, como hemos visto en los capítulos 2 y 3. Por eso, el significado en el texto se basa en *a*) el contenido o información global, fruto de la combinación de los valores del componente lingüístico, y en *b*) el sentido derivado del componente extralingüístico como los implícitos, el conocimiento enciclopédico o la experiencia compartida entre Emisor y Receptor (véase el capítulo 7). Una de las propiedades de los textos, tanto orales como escritos, es precisamente el entramado de sus enunciados, la manera como se enlazan unos con otros, tanto en el diálogo como en el monólogo.

Actualmente es ampliamente aceptado que el «texto» es un evento comunicativo empírico que se da en la comunicación humana más que en la especificación de una teoría formal. Cada uno de estos eventos activa una dialéctica entre el «sistema virtual» (el repertorio de posibilidades) y el «sistema real» constituido por las elecciones del productor textual; así, el texto no está en ninguno de los dos lados, el del sistema o el del uso, sino que integra y reconcilia a los dos. Nuestra tarea es describir, de la manera más realista y empírica posible, los procesos a través de los cuales los participantes en la comunicación pueden producir y recibir textos. Esta tarea necesita claramente investigación interdisciplinaria entre lingüística textual, sociología, etnografía, etc.; todas estas disciplinas trabajan con datos reales desde la perspectiva de las actividades humanas (Beaugrande, 1995: 539).

El texto se muestra como un *juego de relaciones* en el cual las unidades léxico-gramaticales seleccionadas determinan la construcción de los significados transmisibles, convirtiendo los elementos lingüísticos en instrucciones, marcadores e indicadores del sentido textual. El «cosmos» del texto está constituido por esta «textura» o juego de enlaces semántico-pragmáticos, dispuestos en diversas capas que se integran unas en otras:

Si intentamos analizar la estructura (o sintaxis) del discurso sin analizar también el significado que se transmite (tanto semántico como pragmático) de la acción que se realiza (la fuerza interactiva) y sin considerar estas propiedades como logros conjuntos del hablante y del oyente, no podremos ir muy lejos en la comprensión de la cualidad (o las cualidades) que distinguen el discurso de una colección arbitraria de oraciones, proposiciones o acciones (Schiffrin, 1987: 20).

La textualización —el proceso de expresar con palabras— de los contenidos mentales se manifiesta a través de la *linealización*, tanto en la oralidad como en la escritura; con lo cual, el texto se despliega materialmente en el tiempo y en el espacio en secuencias de enunciados que están en rela-

ción de contigüidad —y ya por esa razón, con un tipo de relación—. Esta disposición espaciotemporal permite comprender que un texto tiene un desarrollo secuencial en donde *a*) lo que aparece primero orienta lo siguiente, *b*) a lo largo del texto es necesario marcar las relaciones existentes en su interior, de modo que el mundo de referencia se vaya manteniendo, recuperando y proyectando hacia adelante, y *c*) tal como subrayan Weinrich, Beaugrande o Adam, tiene un importante papel que la secuencia de enunciados progresa hacia un fin o una meta determinados.

Beaugrande (1984: 153), que estudia el texto desde el punto de vista de su composición, con la atención puesta en los procesos mentales que se activan, establece siete principios de linealidad a partir de los cuales se puede seguir el hilo conductor que va *enhebrando* los contenidos textuales:

1. El **principio de núcleo/adjunto**, que distingue entre lo central y lo periférico.
2. El **principio de pausa**, que permite retardar o suspender la secuencia.
3. El **principio de retrosección**, que incluye toda consulta al discurso precedente.
4. El **principio de prosección**, que incluye toda anticipación del discurso subsiguiente.
5. El **principio de carga**, que concierne al grado de importancia, de énfasis, de focalización, de longitud, de relevancia o de novedad, en el sentido de que todos esos aspectos contribuyen a la existencia de «sobrecarga» en el procesamiento.
6. El **principio de desambiguación**, que está relacionado con la exclusión de pautas alternativas, tanto formales como conceptuales.
7. El **principio de listado**, que regula la enumeración de elementos comparables en una secuencia.

En relación con estos principios se desarrollan los mecanismos de *cohesión*, aquellos que tienen en la referencia léxica, en la referencia endofórica (anáfora y catáfora) y en la conexión sus ejes lingüísticos más sustanciales. A partir de los primeros planteamientos de Halliday y Hasan (1976) y de Halliday (1985), seguidos muy de cerca por Mederos (1988), el estudio de los mecanismos de co-referencia en los textos han sido descritos e identificados. Por otro lado, el estudio de los conectores ha merecido una atención considerable, de tal modo que se ha convertido en uno de los puntos cruciales para estudiar la coherencia y la relevancia en el discurso. Concretamente, ha cobrado un gran impulso en relación con la teoría de la argumentación (Anscombe y Ducrot, 1983). Desde esta teoría, la presencia de un conector que pone en relación dos enunciados proporciona siempre *fuerza argumentativa*, entendida como una orientación que manifiesta lo que el locutor intenta decir al conectar los enunciados. La teoría modular de la conversación de la escuela de Ginebra (Roulet, 1985, 1991) ha integrado dicha perspectiva argumentativa para explicar los conectores. Paralelamente, Moeschler (1994) y Lusher (1994) están desarrollando una teoría de la coherencia desde la perspectiva del principio de relevancia (Sperber y

Wilson, 1987; Blakemore, 1987; Wilson, 1994), que se centra en el tratamiento de los conectores como *guías* para la interpretación de enunciados en contexto. Si a ello sumamos el estudio de los marcadores del discurso oral (Schiffirin, 1987, Fraser, 1990, Radeker 1990, 1991) tiene fundamento afirmar que actualmente el ámbito de los conectores y de los marcadores discursivos es uno de lo más productivos en la investigación de las relaciones de sentido que se dan en el texto.

8.1. La coherencia

Beaugrande y Dressler (1981) proponen un modelo con siete estándares que ha de cumplir cualquier texto: *cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad*. Estas normas a las que se sujeta el texto se sustentan en tres principios que regulan la comunicación textual: la *eficacia, la efectividad y la adecuación*. Dos de estos estándares tienen que ver de forma especial con la textura: la *coherencia y la cohesión*. Estos dos clásicos fenómenos asociados a la constitución textual muchas veces se usan como sinónimos, indicando la *red de relaciones* semántico-pragmáticas de un texto. Por ejemplo, Charolles (1978), autor de una de las propuestas más conocidas, permite hacer coincidir los procedimientos para lograr coherencia con los mecanismos de la cohesión, al formular las siguientes reglas para que un texto sea estructuralmente coherente:

- a) *Regla de repetición*: es necesario que la mayor parte de las proposiciones se encadenen tomando como base la repetición de unos elementos.
- b) *Regla de progresión*: es necesario que el desarrollo se produzca con una aportación constante de información nueva.
- c) *Regla de no-contradicción*: es necesario que no se introduzca ningún elemento semántico que contradiga un contenido establecido previamente (de forma explícita o implícita).
- d) *Regla de relación*: es necesario que los hechos referidos estén relacionados en el mundo —real o imaginado— representado.

Otros autores se han colocado en otra posición, indicando la distinción entre coherencia y cohesión: por ejemplo, la coherencia se ha interpretado como las relaciones a nivel subyacente y la cohesión como las relaciones a nivel superficial (Stubbs, 1983). Para Bernárdez (1996), la coherencia depende del equilibrio de diversos sistemas referenciales que se establece en el proceso de la comunicación entre Emisor y Receptor, lo cual significa que la coherencia está basada en una negociación entre los protagonistas de la comunicación. Aquí consideraremos ambos conceptos relacionados entre sí por inclusión de uno en otro, en el sentido siguiente: la *coherencia* es una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semánticas intratextuales. Es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el inte-

rior del mismo texto. Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la *macroestructura* (contenido), a la *superestructura* (esquema de organización) del texto, a su *anclaje enunciativo* (protagonistas, tiempo y espacio) y a las *inferencias* que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos.

La *cohesión* es un concepto que se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. Así, la coherencia, que incluye la cohesión, se puede considerar tanto una propiedad fundamental que da cobertura al conjunto de significaciones del texto como un principio necesario para que un texto sea definido como tal.

Si el concepto de SIGNIFICADO se emplea para designar la *capacidad* de una expresión lingüística (o de cualquier otro tipo de signo) para representar y para transmitir conocimientos (es decir, significados *virtuales*), entonces puede usarse el término SENTIDO para referirse al conocimiento que se transmite *de manera efectiva* mediante las expresiones que aparecen en el texto. [...] Un texto «tiene sentido» porque el conocimiento activado por las expresiones que lo componen va construyendo, valga la redundancia, una CONTINUIDAD DE SENTIDO. [...] La continuidad del sentido está en la base de la COHERENCIA, entendida como la regulación de la posibilidad de que los CONCEPTOS y las RELACIONES que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante (Beaugrande y Dressler, 1981: 135).

8.1.1. LA COHERENCIA PRAGMÁTICA

Algunas orientaciones de la lingüística textual han dado prioridad al análisis de la coherencia como una propiedad del texto en sí mismo, como objeto independiente. Desde esta orientación, inevitablemente, el análisis se ha centrado en los elementos cohesivos (véase el apartado 8.2). Otras orientaciones han centrado su interés en los procesos de producción y de interpretación de los textos desde un enfoque cognitivo. Brown y Yule, por ejemplo, relacionan la coherencia de los textos con los procesos que hemos estudiado en los capítulos 4 y 7, estrechamente relacionados con las intenciones de los hablantes, con la consecución de unos fines, con las inferencias que se activan para comprender los textos y con el tipo de contexto en que situamos los mensajes, tanto al emitirlos como al recibirlos. Así, en los propios hablantes se encuentra la capacidad de dotar de coherencia a frases sueltas, inconexas, gramaticalmente incompletas, intercambios mínimos que parecen no tener ningún sentido, textos que no sabemos cómo interpretar hasta que se dotan de una clave o marco que permite reconocer su sentido. Se parte del principio de *presunción de coherencia*, a partir del cual toda clase de mensajes emitidos por un Emisor para un Receptor se consideran bajo la hipótesis de un comportamiento racional que no admite idealmente un comportamiento ilógico o absurdo.

Los hablantes, ante textos diversos, echamos mano de aquellos contextos que nos permiten interpretarlos adecuadamente: un texto de medicina

nos parecerá sin ningún sentido si no tenemos el saber necesario como base:

Como consecuencia de los procesos hemopoyéticos y linfopoyéticos desarrollados en los órganos linfoides primarios o centrales (médula ósea y timo) se genera un repertorio celular muy diverso que se divide en tipos y subtipos en función de sus características estructurales y funcionales (L. M. Ramal y R. Benítez, en *Jano*, 1239: 44, enero de 1998).

Un anuncio por palabras de un periódico no será coherente si no «rellenamos» la información con el conocimiento del género y de la intención del mensaje. En el listado de contactos, por ejemplo, podemos encontrar en un recuadro mensajes reducidos como los siguientes: «medias negras»; «escucha, si quieres»; «universitaria»; «chicos»; «¡POR detrás!». Una noticia leída en un periódico de un país extranjero nos puede bloquear las inferencias por no compartir el conocimiento necesario para interpretarlo. La coherencia es el «negativo» de la «foto comunicativa». Sin el negativo no puede aparecer clara y nítida la representación fotográfica. En suma, sacando fuera de contexto un segmento de comunicación de cualquier tipo se nos puede mostrar la incongruencia, como se muestra cuando se utilizan palabras del contrincante de forma demagógica o manipuladora.

Bernárdez se inspira en teorías de la física y de la psicología cognitiva para dar respuesta al fenómeno de la comunicación humana. Entiende la coherencia como un mecanismo de autorregulación de sistemas en interacción que tiene lugar de forma dinámica en la comunicación. Explica su modo de entender la coherencia como la operación que tiene como meta un «estado estable» que dé pie a la existencia del mínimo de diferencias entre lo emitido y lo comprendido. Entre el mensaje producido (Mp) y el mensaje recibido (Mr) aplica la siguiente fórmula:

El productor P desea transmitir al receptor R un mensaje Mp (formado por un contenido Cp y una intención Ip) en un contexto C a través de un texto Tp.

Tp será coherente *para R en el contexto C* cuando represente un estado estable (u óptimo). Como Tp es producido por P sin cooperación activa de R (a diferencia de algunos tipos de interacción conversacional), el sistema (conjunto de procesos) **Pt** deberá alcanzar ese estado óptimo (= texto coherente) «por sus propios medios», esto es, mediante un proceso de *autorregulación*.

Rt, el sistema (conjunto de procesos) de recepción del texto, opera de forma similar, tendiendo al estado óptimo de un Mr que, en el contexto C y teniendo en cuenta las características de P (conocidas, inferidas, supuestas, etc., por R) resulte suficientemente preciso y unitario (= coherente).

Esta visión cognitivista se aproxima al estudio que hace Beaugrande de los procesos comunicativos. Se basa en el equilibrio informativo entre el mensaje producido y el mensaje recibido, gracias a las operaciones variadas de los participantes en la comunicación, que aprovechan su entorno informativo previo para construir e interpretar textos. A mayor grado de

contextualización el texto producido necesita menos indicadores, señales y elementos lingüísticos que sustenten la coherencia (es el caso de una conversación entre personas con una relación muy estrecha, entre colegas de un oficio o profesión, o de los titulares de un periódico). Mientras que a menor grado de contextualización el texto necesita indicadores y elementos lingüísticos que otorguen coherencia: es el caso de las narraciones literarias, que construyen un mundo de ficción que se sustenta por sí mismo a través de la palabra, y es el caso también de la mayoría de textos escritos, que al ser lanzados a un público desconocido requieren un mayor grado de esfuerzo para crear los marcos y encuadres adecuados para la interpretación de los mensajes. Tal como se ha indicado al comentar las peculiaridades de los modos orales y escritos (véanse los capítulos 2 y 3), se constata que la coherencia —ese equilibrio estable— se consigue con estrategias diferentes en una conversación o en un ensayo. Tanto en un caso como en otro, los presupuestos de que se parte son de distinto orden y exigen unas formas de elaboración propias; pero el logro de coherencia es un requisito para ambos.

8.1.2. LA COHERENCIA DE CONTENIDO

El análisis del contenido del texto desde la perspectiva de Van Dijk (1977, 1978, 1980) proporciona una aproximación analítica que parte del conjunto del texto, entendiendo éste como una unidad global. En vez de partir de la oración y sus componentes, parte de la hipótesis de unidades superiores de contenido a las que llama *macroestructuras*. La macroestructura es la proposición subyacente que representa el tema o «tópico» de un texto y constituye la síntesis de su contenido. Un modo de identificarla es considerarla como una reconstrucción realizada por la persona que interpreta el texto. Para explicar la macroestructura, Van Dijk recurre al modelo usual de la lógica proposicional, utilizado en la semántica, que articula el contenido en predicado y argumentos. Al tener en cuenta el conjunto del texto, propone considerar la hipótesis de que en la unidad textual hay dos niveles, el que podemos llamar *global*, representado en las *macroproposiciones* (*Mp*), y el que podemos llamar *local*, representado en las *microproposiciones* (*mp*), con una relación de implicación entre ellas. Las *macroproposiciones* se derivan de conjuntos de *microproposiciones* que, relacionadas entre sí, manifiestan una unidad de contenido común. Las *macroproposiciones* no son necesariamente explícitas sino que son proposiciones que se derivan *a)* del contenido explícito de las *microproposiciones*, y *b)* de los conocimientos implícitos asociados a ellas.

Si el texto está formado por una serie de *macroproposiciones*, éstas tienen una jerarquía. La *macroproposición* de nivel más alto coincide con lo que se llama la *macroestructura* del texto. Ésta, a su vez, contribuye de una manera sustancial a dotar de coherencia al texto en su conjunto, porque es una representación del tema general que vertebra la unidad comunicativa.

Las macroproposiciones tienen relación con unidades formales del texto escrito como los párrafos y los títulos. No necesariamente concuerdan con exactitud, pero tienden a agruparse y a distinguirse a partir de disposiciones externas (puntuación, separación entre líneas, subrayados y tipografía) que contribuyen a que un texto escrito «empaquete» la información en bloques, de tal manera que sea interpretado según la intención con que ha sido producido. En el texto oral hay otro tipo de pistas contextualizadoras (la prosodia, los indicadores paraverbales y extraverbales) que contribuyen de forma significativa a relacionar y a organizar la información.

La propuesta de Van Dijk se genera a partir de la asunción de que la estructura global del contenido proviene de la capacidad de *resumir* y de *recordar* un texto, y, por tanto, de reducir su significado a lo esencial. Para llegar a captar lo esencial se realizan varias operaciones mentales regidas por unas macrorreglas (MR) determinadas:

MR1: Macrorregla de supresión. Un texto que se quiere reformular de forma sintética tiene que sufrir operaciones de borrado, de eliminación de información secundaria y accidental, para mantener, en cambio, la información relevante.

MR2: Macrorregla de integración. Otra operación es la de incorporar la información de varios enunciados (e2, e3, e4) en un solo enunciado (e1) que la incluya porque los hechos referidos en e2, e3, e4 son condiciones, constituyentes o consecuencias de la contenida en e1. En este caso habrá que identificar las proposiciones integrables e intervenir sobre ellas de modo que permanezca su significado a pesar de que se subsuman en otra proposición (inclusión de presuposiciones).

MR3: Macrorregla de construcción. Esta operación es muy parecida a la anterior. En todo caso sólo es la perspectiva la que la hace distinta, pues en ambos casos se parte de un conjunto de enunciados que se pueden integrar en otro nuevo que debe ser construido, y por tanto, hay que buscar un modo nuevo de referirse al conjunto de informaciones incluidas en las proposiciones. En el caso de MR2 se extrae de un enunciado anterior. En el caso de MR3 se construye uno nuevo sin que exista anteriormente (inclusión de constituyentes del guión).

MR4: Macrorregla de generalización. Operación de transformación que incluye una sustitución hiperonímica que aporta elementos conceptualmente más extensos, que incluyan a los primeros.

Estas reglas activan operaciones de nivel más amplio, tanto en su estructura como en su función:

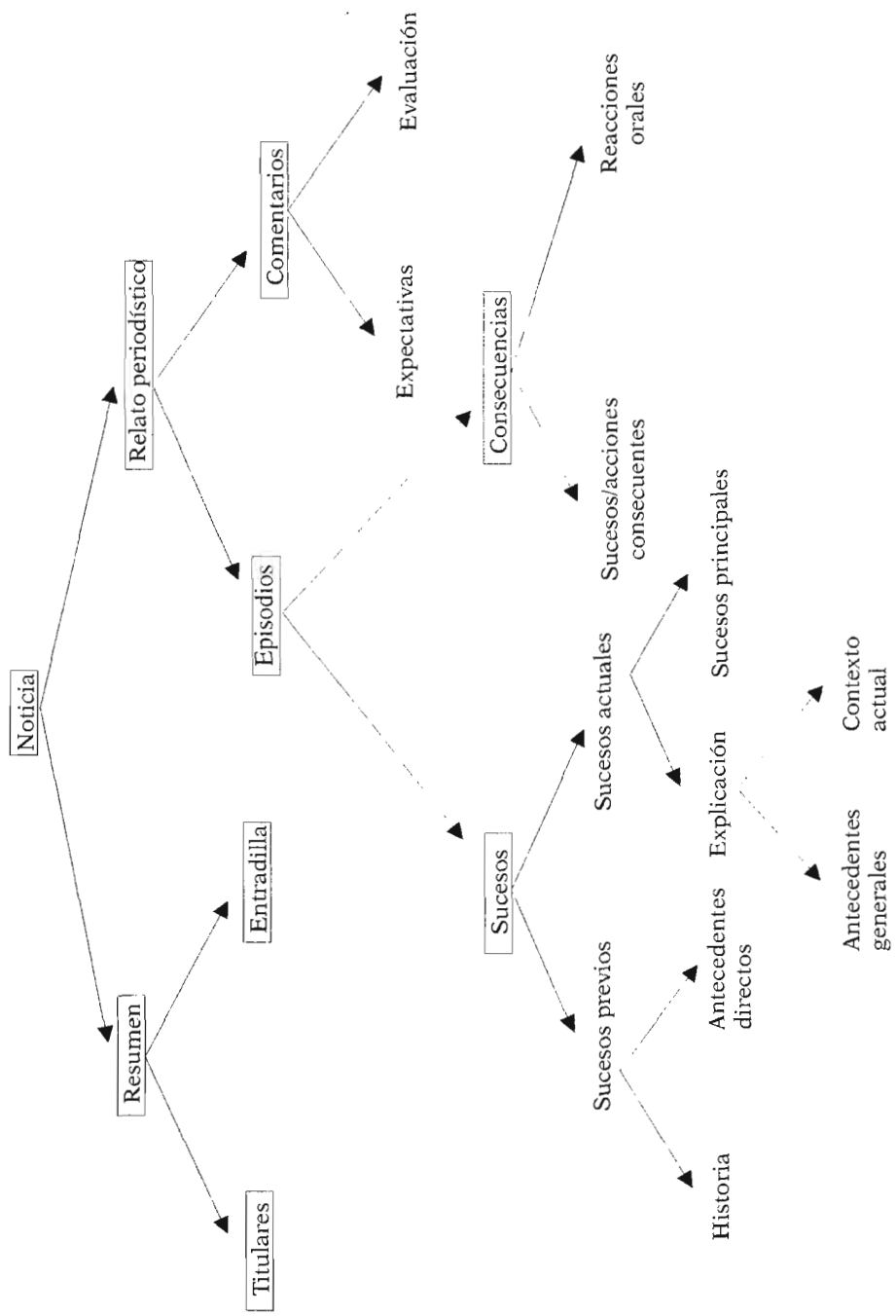
En general, las operaciones de reducción del texto suponen el establecimiento de una jerarquía en función de la relevancia de la información. Ya hemos señalado que en el resumen académico esta relevancia debe entenderse fundamentalmente con relación al contenido global del texto. En cualquier caso, pese a lo que podría suponerse, dichas operaciones exigen en buena medida un análisis consciente del texto de partida y el reconocimiento del tipo de relaciones que se establece entre sus unidades informativas. Para descubrir su

pertinencia es necesario que se descubra previamente al servicio de qué se ponen esas unidades informativas. Es decir, si la relación que se establece es de causa, de consecuencia, de contraste, de justificación, de afirmación, de ilustración, etc. (Charolles, 1991). Sólo de esta manera se puede marchar en el terreno movedizo de las ideas esenciales sin demasiado peligro de hundirnos por habernos guiado sólo por la intuición (Ramspott, 1996: 11).

Se trata de combinar unas estrategias de reducción con unas estrategias de captación de las estructuras jerárquicas del texto y de sus microestructuras discursivas: los ejemplos, las repeticiones y las perífrasis se podrían o bien omitir o bien integrar en enunciados más abstractos y generales. A las operaciones mentales les corresponde una reformulación lingüística basada en la búsqueda de léxico más general o abstracto. La textualización del resumen supone en quien lo realiza una competencia lingüística que permita el acceso a hiperónimos o paráfrasis generalizadoras.

Junto al contenido referencial, para lograr un resumen que incluya la significación total del discurso se ha de incorporar el propósito del texto, los destinatarios y la intención con la que ha sido producido. Las condiciones pragmáticas pueden ser variadas y realizarse a partir de condiciones nuevas que orienten la producción del resumen. Según Fayol (1997), el resumen es un caso de «paráfrasis selectiva, que se hace a partir de un objetivo». De esta manera, al manejar y reformular el contenido del texto de base (texto A) se procede a una elección de lo que para el posible destinatario es esencial y adecuado, así como también se adecuará al propósito (*informar, sugerir, orientar, criticar o persuadir...*) del autor del texto B. Por ejemplo, en la contraportada de un libro que contiene una novela, el resumen se basa en una orientación sobre su contenido pero también tiene una finalidad persuasiva, captadora de lectores. En la reseña de una película se incluye una síntesis del argumento y un comentario crítico. En el *abstract* de un artículo científico se centra la atención en la metodología y los resultados.

Los textos de reformulación son habituales en las prácticas comunicativas. Especialmente los encontramos en la enseñanza y en la divulgación del saber, cuando hay que condensar y recontextualizar la información para un público o una audiencia nuevos y a distintos niveles. También aparecen de manera paradigmática en las noticias periodísticas, en las que se presenta la información en tres tiempos: el titular, la entradilla y el cuerpo del artículo. Los tres proporcionan una muestra clara de lo que aquí hemos entendido como tema o tópico del texto, resumen y desarrollo o expansión. Van Dijk (1978) estudia el esquema que da forma a la realización de la noticia periodística. Se trata de la *superestructura*, es decir, la forma en que una macroestructura (tema) se organiza como esquema. Presentamos a continuación tanto su representación esquemática como el análisis de una muestra concreta.



Superestructura prototípica de la noticia (Van Dijk, 1978: 70).

Eusko Alkartasuna opina que don Juan Carlos "idealizó" la Constitución en su discurso de Roma

Arzalluz replica al Rey que si las autonomías refuerzan a España, la vasca está por desarrollar

A. G. Bilbao
 El presidente del PNV, Xabier Arzalluz, ironizó ayer sobre el discurso pronunciado por el Rey en Roma, en el que el Monarca ensalzaba la amplitud de los derechos recogidos

MP¹

Las palabras de don Juan Carlos ante el Senado de Roma, en las que destacaba la amplitud de derechos y libertades que ampara la Constitución española, fueron respondidas ayer en Radio Euskadi por Arzalluz con un recordatorio. "Yo me alegro de que las autonomías fortalecidas en la unidad de España, pero tal vez no dijo allí, en el Senado romano, que nosotros tenemos aquí una autonomía que no hay manera de desarrollar y por tanto una reclamación constante, legítima, porque pedimos el cumplimiento de la ley, y no atendido, no sé que puede reforzar".

MP² Arzalluz recuperó ayer el discurso del incumplimiento del Estatuto de Gernika, recurriendo así al verbo más mesurado que ya utilizó ante los periodistas al término de su entrevista con el presidente del Gobierno, José

en la Constitución, y replicó que se "alegra" de que don Juan Carlos opine que las autonomías refuerzan la unidad de España, pero recordó que el Estatuto de Gernika está aun sin desarrollar. "Y una ley no atendida

los propios vascos de manera soberana.

MP⁴ Por su parte, el presidente de Eusko Alkartasuna (EA), Carlos Garaikoetxea, aseguró que el Rey tiene una visión "idealizada" de la Constitución e interpretó sus palabras como "una evidente incursión en el actual debate político" sobre la reforma constitucional que han planteado los nacionalistas vascos, gallegos y catalanes y que también está en el telón de fondo de la tregua de ETA. Garaikoetxea subrayó que la Carta Magna "no ha resuelto los problemas nacionales". "Ni el Senado es un ejemplo de representación de las comunidades autónomas, ni la tabla de quesos de las 17 autonomías, en la que han mezclado problemas nacionales con situaciones regionales", señaló Garaikoetxea.

MP⁶ El ministro de Asuntos Exte-

no sé qué puede reforzar", señaló. Por su parte, el líder de Eusko Alkartasuna, Carlos Garaikoetxea, dijo que el Rey "idealiza" la Carta Magna ya que, en su opinión, ésta no ha resuelto los problemas nacionales.

riores, Abel Matutes, elogió por su parte el el discurso del Rey en Roma, y comentó que las palabras de don Juan Carlos suponen "una defensa incontestable de la Constitución Española".

Lo que el Rey ha dicho es que la actual Constitución es un marco amplísimo para las libertades individuales y colectivas, y me parece que nadie podrá discutirlo, los mismos italianos así lo han reconocido, que ovacionaron la intervención general del Rey y esa frase en particular", dijo Matutes. "No creo que eso deba ser objeto de debate. Evidentemente todo es mejorable, todo se puede hablar, pero si hay algo claro es que el marco que ofrece nuestra Constitución es amplio y en él caben todo tipo de libertades individuales, colectivas y es un buen marco para la organización territorial del Estado".

En esta noticia de actualidad política, el contenido se presenta en diversos niveles de generalización y de resumen. Las palabras son noticia. Se pone en escena un debate con *pros* y *contras* respecto a unas afirmaciones del monarca español. El periodista selecciona como noticia relevante los *contras*.

Titulares

1. El debate tras la tregua de ETA (tema general: encuadre. Contraposición de opiniones)
2. Arzalluz replica al Rey que... (contenido específico más relevante: macroproposición (**Mp**) del texto)
3. Eusko Alkartasuna opina que... (contenido subsidiario)

Entradilla

Desarrollo sintético del contenido anunciado en titulares:

- a) Se especifica el contenido de la afirmación de un agente 1 (el Rey) y la réplica de un agente 2 (XA, de un partido vasco) y de un agente 3 (CG, de otro partido vasco).
- b) Hay indicadores del modo o la fuerza intencional de la réplica: XA *ironizó*.
- c) Presencia de citas entre comillas: polifonía mostrada.

Cuerpo de la noticia

Consecuencia de un suceso (tregua): reacciones orales citas

Mp1: XA: réplica al Rey 1: las autonomías «refuerzan la unidad», pero las autonomías no se desarrollan

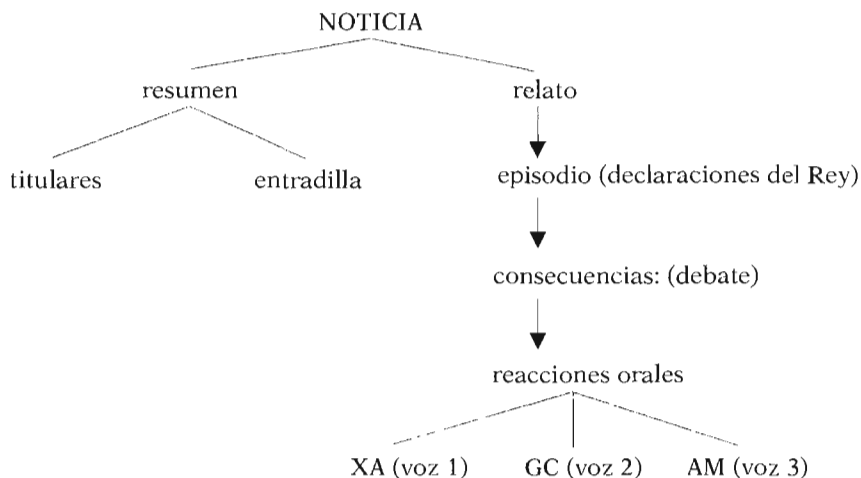
Mp2: XA: réplica al Rey 2: los vascos pueden actualizar sus estatutos

Mp3: XA: réplica al Rey 3: el estatuto de autonomía debe ser definido por los propios vascos

Mp4: CG: crítica al Rey: la constitución no ha resuelto problemas nacionales

Mp5: AM: elogio del Rey: la constitución es un marco amplio y positivo para todo el Estado

Esquema de la noticia:



8.2. La cohesión y sus mecanismos

La cohesión constituye una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación. Estos enlaces se establecen tanto en un texto construido por interlocutores diferentes (en una conversación) como por un mismo locutor (en la exposición de un tema). Veámoslo en los siguientes ejemplos:

A: ¿Has visto la última *película* del Rex?

B: No *la* he visto, pero me han dicho que \emptyset es muy buena...

Los tres amigos volvían a casa de noche, a la hora en que las autopistas comienzan a quedarse vacías. En algunos tramos, la luna aparecía entre las nubes e iluminaba con crudeza una llanura yerma, y *ellos* creían ver *allí*, en medio de *aquel* paisaje, la sombra de un perro perdido o de una casa en ruinas. La soledad que *les* rodeaba, que *les* iba rodeando kilómetro a kilómetro, se volvía entonces más solemne e incómoda, y *les* empujaba a salir de *su* ensimismamiento, [...] (B. Atxaga, *El País*, 29-V-1997).

Mendoza: Has dicho que escribir es un *placer*. También has dicho que es un *sufrimiento*. ¿En qué quedamos?

García Márquez: *Las dos cosas* son ciertas. Cuando estaba comenzando, cuando estaba descubriendo el oficio, era un acto *alborozado*, casi irresponsable. *En aquella época*, recuerdo, después de que terminaba mi trabajo en el periódico, hacia las dos o las tres de la madrugada, era capaz de escribir cuatro, cinco, diez páginas de un libro. Alguna vez, de una sola sentada escribí un cuento.

Mendoza: ¿Y *ahora*?

García Márquez: *Ahora* me considero *afortunado* si puedo escribir un buen párrafo en una jornada. Con el tiempo el acto de escribir se ha vuelto un *sufrimiento* (P. A. Mendoza y G. García Márquez, *El olor de la guayaba*, Barcelona, Mondadori, 1994: 33).

En este último ejemplo se puede observar que, a través de la secuencia de pregunta/respuesta típica de la entrevista, la cohesión se construye cooperativamente a partir de dos elementos, *dos cosas*: *placer* antes/sufrimiento *ahora*.

8.2.1. EL MANTENIMIENTO DEL REFERENTE: PROCEDIMIENTOS LÉXICOS

La referencia fundamental del texto se construye a través de elementos léxicos. Éstos introducen los temas. Pero para mantener la referencia iniciada hay diversos mecanismos a su servicio, todos ellos fundamentalmente mecanismos de *reiteración*. En primer lugar, la simple repetición. En el momento en que se debilita la referencia (por distancia entre una aparición y otra, o bien porque la memoria a corto plazo deja de funcionar) se repite el

referente, con las mismas palabras o con variaciones. Se trata de procedimientos de sustitución.

Revisaremos a continuación los mecanismos más habituales para mantener los referentes:

a) **repeticiones** (exactas o parciales)

Un único artista que pintaba de rodillas

Un único *pintor*, que dibujaba de rodillas, iluminado por lámparas de tuétano y utilizando todas las técnicas conocidas es el autor de la bóveda policromada de las Cuevas de Altamira. [...] El *pintor de Altamira* no se limitó a pintar la obra cumbre del arte rupestre. Según Múzquiz, *este individuo* se desplazó hasta las cuevas del Castillo en Puente Viesgo, también en Cantabria (noticia de *El País*).

Repeticiones: un único *pintor*, el *pintor* de Altamira.

A veces hay transformaciones gramaticales entre el primer referente y su repetición, como en la siguiente nominalización:

La policía *intervino* también violentamente en Gdansk contra varios grupos de personas [...] La *intervención* policial se produjo una vez que el coche de Walesa había abandonado la zona (en Mederos, 1988).

b) **sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos** (palabras, sintagmas, oraciones)

En el primer ejemplo de a): *un único artista, este individuo*.

La idea que será expuesta al secretario norteamericano de la Energía el próximo viernes en la capital francesa puede contar ya con el *espaldarazo* de la administración Reagan. El *apoyo* de Washigton sería importante (en Mederos, 1988).

c) **sustitución por hipónimos o hiperónimos y por antónimos**

- un único artista = un único pintor
- artrópodos y moluscos = estos organismos
- teléfono = este adminículo
- restaurante = local
- problema del empleo = problema del paro

Es usual una referencia a múltiples elementos anteriores con un elemento nuevo que los subsume; en el ejemplo siguiente, «pesadilla»:

Insoportablemente soñé con un exiguo y nítido laberinto: en el centro había un cántaro: mis manos casi lo tocaban, mis ojos lo veían, pero tan intrincadas y perplejas eran las curvas que yo sabía que iba a morir antes de alcanzarlo. Al desenredarme al fin de *esa pesadilla* [...] (en Mederos, 1988).

d) **sustitución por metáfora o por metonimia**

A cualquiera que esté interesado en sanar una enfermedad nada le puede resultar más gratificante que descubrir un *proyectil mágico*, una droga capaz de acabar con la patología sin producir efectos no deseados. Durante la mayor parte de este siglo, los investigadores que buscaban esos proyectiles mágicos pensaban en agentes que [...] (J. S. Cohen y M. E. Hogan, «Las nuevas medicinas genéticas» en *Investigación y Ciencia*, 221 [1995]).

¿No han visto nunca ustedes a esos *cráneos* privilegiados en la presentación de algún libro o en alguna conferencia? Siempre inician su perorata deplorando la tristísima condición de la filosofía en España, dentro y fuera de las aulas. Pero nunca añaden, como debieran: «Prueba de esta miseria es que un pomposo pelma sin ideas como yo puede llegar a catedrático de metafísica o de estética» (F. Savater, *El País*, 6-XI-1994).

e) **sustitución por calificaciones valorativas**

- terremoto = *catástrofe*
- accidente = *desgracia*
- acción terapéutica = *progreso*
- inmigrante = *ilegal*
- aborto = *asesinato*

f) **sustitución por proformas léxicas**, palabras muy generales que pueden usarse en vez de otras más precisas: hacer, cosa, persona o gente, tema, cuestión, idea, lugar, hecho, etc.:

A: Hoy podríamos ir a casa de los del Molino para recoger los sacos.

B: ¡Buena *idea*!

A: Tendremos que pagarles lo que debemos.

B: No me hables de *ese tema*.

Los aliados desembarcaron en Normandía el día 6 de junio de 1944. *Este hecho* tuvo una enorme repercusión para el desarrollo posterior de la segunda guerra mundial.

Otros procedimientos que contribuyen a la cohesión se basan en las *relaciones por campos semánticos* que se establecen entre los lexemas. En este caso se mantiene un universo de referencia con la aparición de conjuntos de elementos a) relacionados entre sí en el sistema de la lengua o b) relacionados entre sí en el mundo de referencia; por tanto, en el conocimiento previo y en los esquemas mentales de los hablantes:

a) de la relación entre los lexemas basada en algún rasgo semántico común veamos un ejemplo de la vida cotidiana, en el campo semántico de los muebles:

David quería organizarse mejor y decidió por su cuenta comprar una *mesita* para la sala, unos *estantes* para el recibidor y un par de *sillas* para su cuar-

to. Cuando Marta vio todos estos *muebles* le dijo que no había cumplido con su palabra y que ella no estaba ahorrando para comprar *cosas de la casa* sino para irse de viaje a Laponia, algo que le proporcionaría mucha más satisfacción que unos *trastos* más en casa

y otro ejemplo de un campo especializado, en la esfera profesional:

Aunque la moderación de la actividad *económica* está permitiendo una rápida corrección del *déficit* comercial, los elevados tipos de *interés* tanto en *moneda* doméstica como para *endeudamiento* en *divisas* pesan con fuerza sobre el *saldo* de la balanza por *cuenta corriente* y sobre las *cuentas públicas*. Los *vencimientos* de *deuda* interna y externa se acumulan en el corto plazo (Suplemento Negocios, *El País*, 20-9-1998).

b) de la relación semántica basada en el conocimiento del mundo (o enciclopedia) compartido por los interlocutores escogeremos como ejemplo elementos que aparecen a lo largo de textos con referencias que exigen conocimiento del mundo:

- Mitterrand = presidente de la República Francesa —estadista— «empe-reur»
- Jackson = el negro de piel blanca —la estrella de la canción—, este sím-bolo de la ambigüedad epidérmica y sexual
- Elgar = el brillante compositor británico

b) de la relación semántica basada en marcos y guiones mentales que permiten relacionar elementos léxicos y entenderlos como un conjunto unitario véase el ejemplo sobre *la caza mayor*, que pone fin a este apartado.

Los procedimientos de sustitución permiten incorporar subjetividad y modalización porque aportan la visión del hablante. Así, en el ejemplo anterior de Marta y David, los muebles son «cosas de la casa» y «trastos» para Marta (para otra persona podrían ser «sorpresa», o «regalo», lo cual indicaría otro punto de vista). En el ejemplo de Mitterrand, el presidente es llama-do «empe-reur», por rasgos de su conducta semejantes a un determinado ejer-cicio del poder. En el ejemplo de la filosofía, a los profesores se les llama con ironía «cráneos privilegiados»... Todas estas sustituciones muestran un trata-miento subjetivo, el punto de vista de quien escribe. Con el juego de esta va-riedad de elementos léxicos se mantiene y se recupera lo ya dicho, constru-yendo un tejido de significación que sustenta el armazón textual en su aspek-to temático. Todos estos ejemplos indican la amplia posibilidad de *reformula-ción* que el hablante tiene a su alcance para mantener y matizar los referen-tes discursivos y la capacidad de proporcionar una *orientación argumentativa* a sus enunciados, según la selección léxica efectuada. Desde el punto de vista de la interpretación y la lectura, en el léxico se manifiesta el punto de vista, la opinión y la ideología de quien ha elaborado el texto.

El conjunto de relaciones logradas a partir de procedimientos de susti-tución léxica y a partir de relaciones semánticas de diversos tipos constitu-yen las *cadena nominativas* (Viehweger, 1976) —para formarlas también

se incluyen las correferencias logradas con procedimientos gramaticales, que veremos en el apartado siguiente—. Se llaman asimismo relaciones *isotópicas*, ya que mantienen un tema común, asegurando la continuidad del discurso.

Veamos ahora, en el siguiente texto, cómo se extiende el campo de significación del vocabulario del *guión* de la caza mayor y su campo semántico (los efectos sorpresa respecto al guión se comentan en 4.2):

MONTERÍA

Por un coto de Sierra Morena iban con el rifle al hombro altos financieros, capitanes de empresa, políticos del sistema, magnates salchicheros y algunos aristócratas seguidos por una jauría de perros. Un tropel de secretarios transportaba la munición. A todos les humeaba el belfo en la fría madrugada, pero los cazadores llevaban bajo las verdes casacas el estómago reparado con un desayuno de migas con chocolate. A esa hora, los jabalíes aún dormían y los venados ya estaban llorando. Mientras las alimañas soñaban en la madriguera, guardas con escarapela en el sombrero guiaban a estos tiradores de elite hasta sus puestos de combate.

Pronto comenzó la montería. A la salida del sol oían a sangre algunos matorrales y por los barrancos del coto sonaban disparos de varios ecos, se oían alaridos de toda índole, incluso humanos, dentro del recio perfume de la pólvora. Los cazadores se habían establecido, según intereses o pandillas, detrás de los parapetos y la orden del día consistía en abatir cualquier cosa que se moviera, desde un consejero delegado hasta un simple conejo. No se detuvo la carnicería durante toda la jornada. Los ojeadores seguían levantando grandes piezas a media mañana y por las miras telescópicas podían verse las lágrimas de los ciervos, la espuma seca en las fauces de otras fieras, el terror en el rostro de algunos presidentes de consejo de administración, y era un placer presentir con la mente helada la exactitud del proyectil, apretar el gatillo y al instante divisar a la víctima rodando por la trocha bajo el estruendo de los perros. La cacería terminó cuando el cielo ya se hallaba también cubierto de plasma. En el crepúsculo, los monteadores llevaron al palacio campestre las furgonetas cargadas con la caza cobrada, que fue recibida por los tiradores supervivientes con una copa de fino en la mano junto a los porches. Entre las piezas abatidas había tres jabalíes, dos subsecretarios, un banquero, dos docenas de venados, cuatro empresarios, innumerables conejos y un príncipe destronado (M. Vicent, *El País*).

- *actividad*: montería, carnicería, cacería, caza,
- *escenario*: coto, matorrales, barrancos, parapetos, trocha, puestos,
- *protagonistas*: cazadores, guardas (con escarapela), tiradores (de elite), ojeadores, monteadores, jauría (de perros),
- *acciones*: levantar, abatir, divisar, cobrar, apretar,
- *instrumentos*: rifle, munición, disparos, pólvora, miras telescópicas, proyectil, gatillo,
- *objetos*: jabalíes, venados, alimañas, piezas, ciervos, fieras.

Los elementos léxicos que introducen una fuerte carga de crítica irónica por su contraste con otro campo semántico distinto son:

- a) belfo, verdes casacas, palacio campestre, porche;
 b) altos financieros, capitanes de empresa, políticos del sistema, magnates salchicheros, aristócratas, consejero delegado, presidentes de consejo de administración, subsecretarios, banqueros, empresarios, príncipe destronado.

El léxico y sus combinaciones forman parte sustantiva de las redes textuales. Ahora bien, lo que es habitual en el discurso es que haya ocurrencias no sólo de los lexemas introducidos para representar un campo semántico, sino de aquellos que sólo hallan sentido en el conocimiento del mundo, específicamente, en el conocimiento compartido por los interlocutores, con el añadido de que en determinadas ocasiones estos lexemas introducen la visión del mundo propia del Enunciador. Un ejemplo particularmente elocuente es el de los titulares de portada de los periódicos. Veamos un ejemplo (13 -XII-1992. Tusón, 1996):

Pujol pacta el retorno de Roca, pero inicia la purga de roquistas en CDC.

(*El País*)

Roca pacta con Pujol su regreso a la secretaría general.

(*La Vanguardia*)

Pujol y Roca pactan una tregua en la crisis de CDC.

(*El Periódico*)

Pujol i Roca valoren positivament la seva trobada d'ahir.

(*Avui*)

Nos encontramos ante cuatro titulares que aparecieron un mismo domingo en la primera plana de los cuatro diarios que se citan. El mismo hecho —unas desavenencias entre dos de los máximos dirigentes de Convergència Democràtica de Catalunya, que parecían llegar a su fin— se presenta a los lectores de cada diario (nótese que toda esa información se supone conocida por quienes lean la noticia). Lo que resulta interesante es ver cómo la selección sintáctica y léxica modaliza el mensaje de tal manera que nos permite analizar la forma de pensar o la ideología del Emisor (el diario) y cómo selecciona a sus posibles —o seguros— destinatarios.

Los titulares de *El País*, *La Vanguardia* y *El Periódico* tienen en común la estructura de oración transitiva con el verbo «pactar». Ahora bien, en *El País* el sujeto es «Pujol» y no se dice con quién pacta «el retorno de Roca»; en *La Vanguardia*, el sujeto es «Roca» y él es quien «pacta», eso sí, «con Pujol», «**su** regreso»; obsérvese que quien lea este enunciado tiene que saber que el referente anafórico de ese «su» es Roca y no Pujol, aunque la posición más próxima de este último podría conducir a interpretarlo como el referente del determinante. En *El Periódico* nos encontramos con un sujeto coordinado, «Pujol y Roca» con el mismo verbo que en los enunciados anteriores: «pactan». En los dos primeros casos, lo que se pacta es la vuelta («el retorno»/«el regreso») de Roca; mientras que en el tercero, el pacto se presenta como una acción común, ambos dirigentes «pactan una tregua en la crisis de CDC». Resulta también interesante notar la utilización de léxico

bélico para hablar de los problemas internos del partido en cuestión: la palabra ya citada «tregua», a la que en *El País* se añade el vocablo «purga», de claras reminiscencias totalitarias, en la segunda parte (en forma de frase adversativa) del titular.

En claro contraste con estos tres diarios, el *Avui* plantea la noticia sin aludir para nada a un posible conflicto: «Pujol y Roca valoran positivamente su encuentro de ayer.» No hay problema, los dos están de acuerdo y su valoración es positiva.

La corriente de análisis crítico del discurso (Fairclough, 1989, 1994; Fairclough y Wodak, 1997; Van Dijk, 1993; Martín Rojo, 1997a, 1997b; Martín Rojo y Whittaker, 1998) se ocupa de desvelar precisamente la orientación argumentativa de los enunciados y la ideología subyacente en los textos, la cual depende, entre otros procedimientos, de la selección del léxico y del orden de palabras.

8.2.2. EL MANTENIMIENTO DEL REFERENTE: PROCEDIMIENTOS GRAMATICALES

Junto a la posibilidad de introducir los temas y mantenerlos con formas léxicas también se pueden mantener a través de formas gramaticales. Vale la pena tener en cuenta que la referencia deíctica, anafórica y léxica están emparentadas, diacrónica y sincrónicamente. Muchos autores están de acuerdo en considerar que el origen de las dos primeras está en la deixis, fenómeno según el cual elementos lingüísticos determinados adquieren su significado pleno anclados en una situación enunciativa (*yo, ayer, aquí, antes, éstas*). El contexto situacional proporciona en el intercambio oral cara a cara el sentido preciso de estas palabras. Existen unas formas específicas en el sistema de la lengua que cumplen el cometido de la *referencia deíctica*: (adverbios, posesivos, demostrativos, indefinidos, verbos, determinantes, pronombres personales). Cuando el texto se aleja del contexto situacional, las mismas formas actúan en un nuevo espacio: el del mismo texto. Se habla entonces de «deixis textual». Creemos, sin embargo, que deben diferenciarse aquellas formas que sirven de indicador espacio-temporal (los conectores de organización textual: *aquí, antes, seguidamente*) de las que cumplen con la *referencia anafórica*, esos elementos que remiten a otros en el interior del mismo texto. Finalmente, la *referencia léxica* —tratada en el apartado anterior— es fundamental para introducir temas nuevos y parafrasearlos de formas diversas. Los tres tipos de referencia actúan en los textos y la competencia del hablante regula su utilización según principios de economía y de expresividad.

En el capítulo 4 hemos presentado el sistema deíctico, principalmente en su función *exofórica*: aquella función en que los deícticos actúan como conmutadores que conectan el texto con el momento de enunciación (el Enunciador y el Enunciatario, situados en un tiempo y un lugar). En este capítulo consideraremos la *deixis textual*, aquella en que las formas deícticas actúan con una función *endofórica*, es decir, en el interior del texto. Los elementos lingüísticos que tienen esta función se llaman *pro-formas*, elementos breves, conceptualmente vacíos, que ocupan un lugar y que «repes-

can» o recuperan su significado en otro lugar del texto. Son piezas que reducen la redundancia sin dejar de señalar de qué se está hablando. Se dan principalmente en las categorías gramaticales nominales con función sustantiva o adjetiva (*pro-nombres*: demostrativos, personales, posesivos, cuantificadores...), y en las adverbiales (*pro-adverbios*: modales, temporales, locativos); en los deícticos verbales de tiempo y persona, y en otras que veremos a continuación. Estos elementos constituyen el fenómeno de la co-referencia endofórica con una orientación a lo ya dicho en el espacio/tiempo anterior (anáfora), o lo que se dirá en el espacio/tiempo posterior (catáfora).

Ejemplo de anáfora:

*Flora se sentó a la mesa, junto a nosotros. Entendí que aquella tarde, antes de que yo apareciera en el vestíbulo, debía de haber contado que era precisamente allí donde solía reunirse con sus amigos. Pero su relativa insistencia en hablar de ellos, de sus amigos, en sorprenderse de que no hubieran llegado todavía, en aventurar que era ella quizá quien aparecía demasiado tarde, o en concluir, por extraños mecanismos, que la cita era en otro lugar y que en estos momentos debían de estar buscándola desesperadamente, me pareció un tanto infantil, ingenua (C. Fernández Cubas, *Con Ágata en Estambul*, Tusquets, 1994: 183).*

Ejemplo de catáfora:

Nunca *lo* hubiese creído. Aceptaron todos los puntos de nuestra propuesta

Ejemplo de catáfora:

CINE: «L.A. Confidential»

Kim, la copiona

Ella fue la responsable de que en los años cincuenta las mujeres de medio mundo descubrieran los cercos de las puertas. Más en concreto, su dureza. La causa: una melena ondulada y cegadora sobre el ojo derecho. Kim reedita en la película *L.A. Confidential*, de Curtis Hanson, aquel peinado barrera que *la rubia Verónica Lake* lució, siempre acompañada por Alan Ladd, en *This gun for hire* y *La dalia azul*. [...] (L. Martínez, *Dominical de El País*).

En este último ejemplo «Ella» remite a «la rubia Verónica Lake» que aparece después. Observemos con Beaugrande (1997: 108) que la catáfora, aparte de ayudar a que progrese la información textual, ejerce una influencia notable en la motivación de los lectores para que se adentren en un relato; si se maneja bien, crea expectativas y una especie de «suspense».

Las referencias *endofóricas* —anáfora y catáfora— son un fenómeno que se da en el interior del texto, es decir, en el **cotexto**, del que hablan Halliday y Hasan (1976) y Brown y Yule (1983). Con su uso un elemento particular se remite a otro lugar del mismo texto para encontrar su significación.

Los principales mecanismos de cohesión se basan en la utilización de próformas con función endofórica, de la elipsis y de la determinación de

sintagmas indefinidos. Entre las proformas encontramos pronombres personales (*él, ella, lo, le, los, las, ello*), marcas verbales de persona (encuentran, entretienen, disfrutaron), pronombres relativos (*que, quien, el cual, cuyo*), demostrativos (*este, esa, aquello, esto, tal*), cuantificadores definidos e indefinidos (*todos, otros, algunos, primero, segundo*) adverbios (*así, tanto, antes, arriba, aquí, ahí, entonces, ahora, después*), posesivos (*su, suyas*). Si lo ejemplificamos con formas en tercera persona es porque ésta cumple canónicamente con estas funciones endofóricas mientras que la ocurrencia de marcas de la primera y la segunda personas cumple una función deíctica (exofórica: véase el capítulo 4) que señala el contexto, en relación con los protagonistas de la enunciación: Emisor y Receptor (véase el capítulo 5).

Todo este conjunto de elementos actúan como «capta-significados» del entorno, más o menos lejano, y se remiten a palabras, sintagmas, enunciados, o fragmentos textuales de considerable extensión. Especialmente las formas neutras (*esto, eso, ello*) tienen una referencia general y amplia, denominada *anáfora extendida o globalizadora*. Obsérvese, por ejemplo, que la expresión *dicho esto* puede encabezar un nuevo párrafo con referencia a lo expresado en todo el fragmento anterior, o bien *por todo ello*, puede encabezar la conclusión de una serie de argumentos expresados anteriormente.

La *elipsis* es otro fenómeno de cohesión textual, quizá el más frecuente, que reduce la redundancia y aligera el peso que supondría la repetición. Resulta en estructuras que se procesan gracias a la consulta de expresiones vecinas. Una forma de elipsis muy habitual atañe al referente sujeto, que una vez ha aparecido por primera vez, en las lenguas como el español en las que su expresión es opcional, no aparece hasta que se introduce un nuevo sujeto. Se trata de una sustitución por \emptyset . Además, la aparición del sujeto se hace innecesaria porque la marca verbal de persona mantiene la referencia. Veamos en el texto siguiente cómo el referente principal va siendo recuperado con diversos mecanismos de cohesión:

Hace dos semanas *el electricista Rafael Cedro* trabajaba al aire libre arreglando unos cables en la refinería de Santiago de Cuba. Como suele ocurrir en Santiago por estas fechas, el calor era húmedo y pegajoso, insoportable; y *él* recuerda que ese día zumbaba sobre *su* cabeza una nube de mosquitos. \emptyset No le dio mayor importancia. En el Caribe, aprender a convivir con los mosquitos es algo más que necesario. *Rafael* regresó a su casa y tres o cuatro días después \emptyset comenzó a sentirse mal. Todo comenzó con un tenue dolor de cabeza que pronto fue aumentando. Enseguida el malestar se regó por todo *su* cuerpo. \emptyset Tuvo fiebre, mareos, diarreas y decaimiento, y eso bastó para que una prima *suya* médica *lo* llevase con urgencia a un hospital de la ciudad. *Rafael Cedro*, de 33 años, tenía dengue (M. Vicent, *El País*, 22-VI-1997).

Finalmente, la determinación de los sintagmas nominales indeterminados es también una forma de recuperar un sintagma introducido por primera vez a partir de la utilización del artículo indefinido:

Pensó en comprar *un cochecito* para su cuñada, que estaba esperando una criatura.

El cochecito tenía que ser moderno y útil.

También puede aparecer simplemente cuando se activa un guión (*script*) o cuando los hablantes comparten una situación o una referencia. Esto indica que aunque no haya aparecido explícitamente, el marco está en activo y forma parte del «estado epistémico» o de conocimiento presentado para la interpretación de los enunciados.

Estábamos sentados en *la terraza de una cafetería*. Cuando menos nos lo esperábamos Andrés se levantó precipitadamente, entró por *la puerta cristalera* al interior *del local* y se acercó tambaleándose a *la barra*.

El conocimiento del guión de *cafetería* permite introducir sintagmas definidos como *la terraza, la barra, el local, la puerta cristalera*, pues forman parte de una imagen mental activada en la memoria.

Con el uso de estos procedimientos, el hablante va guiando al oyente respecto a la referencia enunciada para favorecer la interpretación más próxima a la intención del hablante.

Para concluir este apartado, una vez revisados los dos principales mecanismos de cohesión, por medio de la referencia léxica y de la referencia gramatical, veamos los diversos mecanismos utilizados para mantener el referente **paparazzi** y su campo de actividad en el siguiente texto:

El 'paparazzi'

1. El *paparazzi* vendería *su* queridísima y anciana madre
 2. por una *exclusiva*. Pero, mientras tanto, \emptyset tiene que trabajar.
 3. *Su* feudo son las islas del Mediterráneo, sobre todo
 4. Mallorca, que tiene, además de paisajes lindos, todos
 5. los ingredientes para *estos profesionales de la liturgia*
 6. *mundana*. *Su* oficio es arriesgado, ya que, para lograr
 7. una *fotografía rentable de un famoso*, igual hay que
 8. escalar una montaña, subirse a un globo, disfrazarse
 9. de empleado de la Telefónica o de lagarterana o enfundarse
 10. un traje de buzo. Y los riesgos no acaban aquí.
 11. Entre *los miembros de este gremio*, casi tan excéntrico
 12. como el de los corresponsales de guerra, circulan leyendas
 13. de *fotógrafos que* fueron atacados por los doberman
 14. un traficante de armas, por los guardaespaldas de una
 15. *top-model* que pretendía destruir el *carrete* con las
 16. *valiosas fotos* o por los puños de una *estrella de cine*
 17. más agresiva de lo normal.
- [...] (S. Pàmies, *El País*: 29-VIII-1995).

- I. a) Procedimientos léxicos:
 - a) repetición léxica sinonímica
 - repetición exacta: El *paparazzi* (línea 1)
 - repetición a través de un sinónimo textual:
 - «estos profesionales de la liturgia mundana» (5)
 - «los miembros de este gremio» (11)
 - «fotógrafos» (13)
 - b) Utilización de «cadenas nominativas»
 - «fotografía», «famoso» (7)
 - «top-model», «carrete» (15)
 - «valiosas fotos» «estrella de cine» (16)

II. Procedimientos gramaticales:

- a) *Elipsis*
«Ø» (2)
- b) *Utilización de proformas*:
«su» (1, 3, 6,) «-se» (8, 9), «que» (13)
- c) *definición/indefinición*:
«el» (1), «los» (11), «estos» (5)

8.2.3. LA PROGRESIÓN TEMÁTICA

Así como el mantenimiento de los referentes asegura un grado de continuidad en el contenido del texto, la progresión temática permite que la información avance. El progreso de la información se basa en un modelo lineal y se manifiesta por el lugar que las unidades informativas ocupan en la oración.

1. Se parte de una información presupuesta y compartida que se activa. Por nueva que parezca la información que se introduce, el punto de partida es algo conocido a partir de lo cual se construye una línea de avance.
2. Se van incorporando elementos nuevos que empujan hacia adelante el contenido textual, sin interrupciones ni demoras que hagan perder la línea del avance discursivo.
3. Se llega a un término, a una conclusión de la línea informativa, necesaria para que el texto se configure como tal.

Para explicar el componente informativo en las oraciones, lingüistas del Círculo de Praga como Daneš, Mathesius y Firbas, estudiando la perspectiva funcional de la oración, propusieron una forma de entender cómo se articula la información a partir de dos categorías: el **rema**, que es el elemento (o conjunto de elementos) que hace avanzar la información, aporta datos nuevos, presenta o aduce alguna cosa y es independiente del contexto, y el **tema** o **trasfondo**, que es el elemento (o el conjunto de elementos) que establece un vínculo con el discurso previo (dependiente del contexto), presenta datos conocidos, no aduce nada y denota un presupuesto. La articulación de estos dos elementos permite entender la dinámica de la información y la forma como ésta progresa a lo largo de un texto. Diversos autores han concebido estas categorías con matices diferentes. Por eso las encontramos con denominaciones que establecen contrastes entre lo dado/lo puesto, lo conocido/lo nuevo, lo viejo/lo nuevo, lo dependiente/ lo independiente... A pesar de los matices distintos, en ningún caso se les da un valor absoluto, sino relativo al contexto.

Combettes (1988), inspirado en los lingüistas del Círculo de Praga, presenta los tipos principales de progresión temática que pueden manifestar los textos. Este autor identifica el término **tema** con el concepto de información conocida y el de **rema** con el de información nueva:

1. Progresión de tipo **lineal**: se parte de un primer tema y lo que se presentá como información nueva (rema) se convierte en el tema siguiente (información conocida) al que se le atribuye otro rema, que a continuación se convierte en tema, etc.:

T1	R1		
	T2	R2	
		T3	R3...

Un ejemplo claro y simple de este tipo de progresión temática lo constituyen los tres primeros versos de la siguiente copla:

En Sevilla había una casa
y en la casa una ventana
y en la ventana una niña
que las rosas envidiaban.
Por la noche con la luna
en el río se miraba.

«No te mires en el río»,
de León y Quiroga

2. Progresión de **tema constante**: a un mismo tema, se le van asignando remas diferentes:

T1	R1
T1	R2
T1	R3
...	

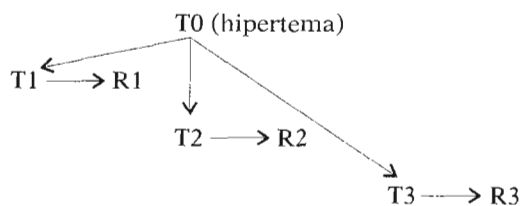
En el ejemplo siguiente se puede observar cómo el tema el pintor *Emil Nolde*, se mantiene constante a lo largo del texto y se va añadiendo información nueva en forma de diferentes remas:

Emil Hansen nació en 1867 en Nolde, en la zona fronteriza entre Alemania y Dinamarca. En 1902 \emptyset cambió su apellido por el de su pueblo de origen, poniendo así de manifiesto el gran apego a su tierra natal, fuente constante de inspiración en su obra.

Nolde está considerado como un gran solitario del expresionismo alemán. En 1906 \emptyset fue invitado a formar parte del grupo *Brücke*, asociación de artistas expresionistas, que admiraban sus colores tempestuosos. Pero **Nolde**, independiente, exaltado e individualista se separó del grupo un año más tarde. Tampoco \emptyset aceptó puestos de docencia y no tuvo ni discípulos ni seguidores que se remitieran directamente a su creación artística.

Nolde se sentía deudor de la tradición del arte alemán, sobre todo el arte de la época de Grünewald, Holbein y Durero (fragmento del folleto de la exposición de Emil Nolde, Barcelona, La Pedrera, I-1998).

3. Progresión de **temas derivados**: a partir de un tema general o *hiper-tema* van surgiendo diferentes temas o subtemas con sus respectivos remas:



...

En el texto que presentamos a continuación se puede apreciar que, a partir del hipertema «el esqueleto humano», van apareciendo otros temas («cabeza», «tronco» y «extremidades») a los que se añade nueva información.

El esqueleto humano

§ 1 [...] Para su estudio sistemático, el esqueleto del hombre suele dividirse en cabeza, tronco y extremidades. La cabeza, a su vez, consta de dos partes: el cráneo, comparable a una bóveda, que protege la masa encefálica, que está formado por ocho huesos, y la cara, constituida por catorce huesos.

§ 2 El tronco está formado por treinta y tres vértebras, más o menos desarrolladas. En las doce vértebras dorsales se articulan doce pares de costillas, de los cuales los nueve superiores se unen al esternón para formar la caja torácica. Asimismo pueden integrarse en el tronco las clavículas, las escápulas y el hueso coxal.

§ 3 Cada extremidad superior tiene tres huesos largos, además de los de la mano. Las extremidades inferiores tienen cada una tres huesos largos, además de la rótula y los huesos del pie. Mediante el estudio detallado de un esqueleto o de parte de él, la antropología y la medicina legal pueden determinar algunas características: raza, sexo, edad, tipo de vida, etc., del individuo al cual perteneció (art. 'esqueleto', *Nueva Enciclopedia Larousse*).

Normalmente, en un texto se combinan diferentes formas de progresión temática, si bien puede dominar una u otra. Así, por ejemplo, en una clasificación, el tipo de progresión temática dominante será el de tema derivado, pero, al tratar cada clase, puede aparecer un tipo de progresión de tema constante.

Por ejemplo, en el texto anterior hemos visto que la progresión temática dominante era la de tema derivado; sin embargo, podemos observar que en el § 1, el tema «la cabeza» se convierte en el hipertema del que parten otros dos temas derivados: «el cráneo» y «la cara»:

La cabeza, a su vez, consta de dos partes: **el cráneo**, comparable a una bóveda, que protege la masa encefálica, que está formado por ocho huesos, y **la cara**, constituida por catorce huesos.

Mientras que en el § 2 se aprecia un fragmento en el que el tema progresa de forma lineal (señalamos con negrita los temas):

§ 2 El **tronco** está formado por treinta y tres vértebras, más o menos desarrolladas. **En las doce vértebras dorsales** se articulan doce pares de costillas, **de los cuales los nueve superiores** se unen al esternón para formar la caja torácica.

4. Progresión de **tema o rema extendido o ramificado**.

En este caso, o bien el tema o bien el rema se expande en diversos subtemas:

Cada día que pasa se descubren nuevas crueldades del tabaco. [1] *Primero fueron las pruebas de su relación con el cáncer de pulmón, el incremento de riesgo de afecciones coronarias, la bronquitis crónica y el enfisema. También el cáncer de páncreas, de vejiga, de riñón, de casi todo. Hasta se ha relacionado con el hábito de fumar la mayor frecuencia de cataratas en los ojos, si se pasa del paquete diario*. [2] Los pobres fumadores pasivos también sufren. El «humo hogareño», originado por padres adictos, origina en los niños ansiedad, inmadurez e hiperactividad. Y no sólo es el tabaco. La atención también se dirige a [3] los 700 (setecientos) aditivos que tienen los cigarrillos, y que guardan el secreto de los matices de sabor propios de las marcas, y que importan más que los tipos de plantas o las formas de elaboración. Hay trece sustancias químicas que están prohibidas en alimentación y se siguen utilizando en cigarrillos. Se estrecha el cerco a los fumadores. En fin. Lo importante es no empezar. Dicen que quien no fuma antes de los 20 años, no lo hará más adelante (R. Núñez, *Nombres comunes. Visiones propias*, Madrid, Celeste Ediciones, 1996).

Nos encontramos aquí con un **tema**: el descubrimiento; y un **rema**: las crueldades del tabaco. El rema se extiende en tres ramificaciones: 1) enfermedades provocadas por el tabaco, 2) daño a fumadores pasivos, 3) aditivos.

El dinamismo comunicativo, tal como Firbas (1964) lo concibió, permite entender que la información puede avanzar, puede detenerse, y puede tener un desarrollo variado y complejo. El *tema* será el punto de partida, el elemento que aporta el grado menor de dinamismo comunicativo, mientras que el *rema* es el que aporta un grado más elevado. De esta manera se entiende la información nueva y la información conocida de una manera relativa, dando solución al problema que se puede plantear en el caso de que consideremos que en el momento inicial de un discurso la introducción de un tema puede ser información nueva. Como afirma Bellès (1991: 40), en un texto ni todo puede ser información nueva, ni todo puede ser información conocida. Para ello es necesario tener en cuenta a los destinatarios y su nivel de conocimientos: es importante para realizar un cálculo ajustado sobre la proporción entre la información nueva y la conocida.

Como método de reconocimiento de las unidades informativas y de su distribución en el lugar que les corresponde, dentro del tema o del rema, se han propuesto diversas formas de identificación, principalmente a base de idear *supuestos previos* a partir de los cuales se justifica la aparición de un enunciado o un conjunto de enunciados. Para identificar el *rema* se ha propuesto (véanse Combettes, 1988; Bellès, 1991; Castellà,

1992): a) la combinación de negación y contraste, y b) la combinación de pregunta y respuesta.

Supongamos el enunciado siguiente:

Julia se ha comprado un piso nuevo

¿Cuál es el motivo/foco de su enunciación? ¿Cuál es el supuesto previo que nos ha llevado a emitirlo?

Si la atención está centrada en la persona representada por *Julia* y aplicamos el procedimiento de negación/contraste obtendremos:

a) lo que quiero decir es que *no* ha sido ninguna otra persona quien ha realizado esa acción, *sino Julia*.

Si aplicamos el procedimiento de pregunta/respuesta obtendremos:

b) lo que me pregunto es *quién* ha comprado ese piso, y la respuesta es: *Julia*.

Veámoslo seguidamente aplicando el mismo procedimiento a los distintos componentes del enunciado:

Negación + contraste	Pregunta
1. No Clara, sino Julia.	¿ <u>Quién</u> se ha comprado un piso nuevo?
Julia se ha comprado un piso nuevo	
2. No lo ha alquilado, sino que lo ha <u>comprado</u> .	¿Qué ha hecho Julia con el piso?
Julia se ha comprado un piso nuevo	
3. <u>No es una casa, sino un piso</u> .	¿ <u>Qué</u> ha comprado Julia?
Julia se ha comprado un piso nuevo	
4. No es antiguo, sino <u>nuevo</u> .	¿ <u>Cómo</u> es el piso que ha comprado Julia?
Julia se ha comprado un piso nuevo	

En todos los casos, por contraste con otros elementos posibles o por la marca de búsqueda de información nueva, queda indicada la función remática de un componente. En la oralidad, la entonación, los gestos o la expresión de la cara contribuyen a identificar el elemento focalizado. Tanto en la expresión oral como en la escrita la necesidad de focalizar activa desplazamientos de las palabras a la posición inicial (tematización), como «es un piso nuevo lo que se ha comprado Julia» o «es Julia quien se ha comprado un piso nuevo» o «lo que se ha comprado Julia es un piso nuevo».

Si bien estos procedimientos se aplican a la articulación de la información a partir de la disposición lineal de los elementos en la oración, la orga-

nización de la información en textos extensos y elaborados adquiere una complicación y una complejidad considerables. Estos textos no suelen mantener un tipo único de progresión temática sino que aparecen combinados, poniendo de manifiesto una «progresión compleja» que puede incluir la ruptura temática: la irrupción de algún elemento nuevo como tema, a veces para recontextualizar o volver al tema por otro camino, a veces para introducir un nuevo tema.

8.2.4. LOS MARCADORES Y LOS CONECTORES

El sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes unas piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas: se trata de los llamados *marcadores* discursivos y los *conectores* (Ducrot, 1980a, 1980b, 1983; Cortés, 1991; Martín Zorraquino, 1990, 1991, 1994; Montolio, 1992, 1993; Martínez, 1997; Portolés, 1993, 1998; Pons, 1995, 1998). Ello no implica que necesariamente tengan que aparecer para que se establezca esta relación semántica. Efectivamente, la disposición lineal, necesaria para el desarrollo textual, pone en relación unos enunciados con otros, permitiendo que sean los propios hablantes los que vayan estableciendo los enlaces necesarios entre enunciados. Se puede decir que, de forma general, en un estilo más expresivo los conectores están implícitos: así se suele dar en el uso coloquial, con el apoyo del entorno entonativo, o en el uso estilístico escrito, con yuxtaposición de segmentos cortos, sin conectores (asíndeton). En un estilo más elaborado y neutro, los conectores se expresan para evitar malentendidos y para asegurar una adecuada conexión. Pero la base de las relaciones semánticas se da fundamentalmente a través de la interrelación de elementos léxicos y prosódicos, los cuales proporcionan suficiente contenido y orientación conceptual para activar las inferencias en los hablantes.

Ejemplo de ausencia de marcadores de relación:

- a) La calle estaba desierta. Cruzamos sin peligro.
[causa-consecuencia: *por eso*]
- b) Subimos las escaleras. Vimos mucha gente en el rellano.
[sucesión temporal: *y luego*]

Cuando la relación entre enunciados se expresa a través de un conector, éste manifiesta lazos preexistentes —en la mente de los interlocutores, en su conocimiento compartido— que se expresan a través de un elemento sintáctico-semántico para indicar de forma más precisa y clara la relación que se intenta comunicar.

Los marcadores y los conectores tienen unos rasgos propios que los caracterizan:

Desde el punto de vista de su *forma* son muy variados: pueden ser piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales. En la historia de la lengua se atestigua una progresiva gramaticalización de elementos léxicos para adaptarse a

la nueva función adquirida; también es recurrente la presencia de deícticos en dicho proceso, cosa que reafirma el papel cohesivo de estas unidades. Esta tendencia sigue productiva en una serie de elementos dispares gramaticalmente, pero coincidentes en la misma función.

Por ejemplo:

[– gramaticalizado]: de todos modos, en cualquier caso, en otras palabras
 [+ gramaticalizado]: a fin de que, sin embargo, a pesar de que, bueno, veamos

Su *función* es relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados; en otras palabras, su presencia enlaza un segmento textual previo con el siguiente, estableciendo una relación semántica; algunos de ellos tienen la doble función de ser relacionantes de enunciados (en el plano local, oracional) y de relacionar conjuntos de enunciados (en el plano global, textual). Otros se usan exclusivamente como relacionantes textuales.

Su *finalidad discursiva* se centra fundamentalmente en proporcionar cohesión y estructura, y en servir de guía o instrucción para la interpretación del sentido. Algunos de ellos se especializan en adjudicar una orientación argumentativa, es decir, dirigida hacia una conclusión a partir de los enunciados puestos en contacto.

Nos detendremos, en primer lugar, en los marcadores que contribuyen a la **organización global del texto**. Para ello basta recordar que el discurso se puede entender metafóricamente como un «camino» o un «recorrido» —Greimas habla del «recorrido semiótico»— según se apunta en la introducción a la obra de Lakoff y Johnson (1980): así es como el uso lingüístico ha ido fijando modos de aludir al fluir del habla, como *hay un punto de partida, uno puede perderse, divagar, ir desencaminado, dar un rodeo, volver atrás, irse del tema, volver a lo que estaba, recorrer los puntos principales, saltarse algo, detenerse en un punto...*

Los marcadores de ordenación del discurso suelen recibir el nombre de *conectores metatextuales* porque no se orientan a la conexión del contenido de los enunciados sino al desarrollo mismo de la enunciación. Ésta se desenvuelve a partir de un inicio, un desarrollo y una conclusión y además se despliega en el espacio y en el tiempo. Por esta razón se usan las siguientes expresiones que proporcionan pistas de la organización del discurso:

-
- **iniciadores**: para empezar, antes que nada, primero de todo...
 - **distribuidores**: por un lado, por otro; por una parte, por otra; éstos, aquellos...
 - **ordenadores**: primero, en primer lugar, en segundo lugar...
 - **de transición**: por otro lado/parte, en otro orden de cosas...
 - **continuativos**: pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto...
 - **aditivos**: además, igualmente, asimismo...
 - **digresivos**: por cierto, a propósito...

- **espacio-temporales**
 - de **anterioridad**: antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí...
 - de **simultaneidad**: en este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez...
 - de **posterioridad**: después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante...
 - **conclusivos**: en conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total...
 - **finalizadores**: en fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva...
-

En segundo lugar, tomaremos en consideración los **marcadores que introducen operaciones discursivas** particulares. En este caso se trata de elementos que en general se sitúan en posición inicial de enunciado, o como preámbulo al segundo miembro de la relación. Estos procedimientos o bien indican la posición del Enunciador ante su enunciado o bien orientan hacia un tipo concreto de tratamiento de la información:

- **de expresión de punto de vista**: en mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí, por lo que a mí respecta...
 - **de manifestación de certeza**: es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que...
 - **de confirmación**: en efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente...
 - **de tematización**: respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a...
 - **de reformulación, explicación o aclaración**: esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto...
 - **de ejemplificación**: por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos...
-

Si reflexionamos sobre la función de estos marcadores constatamos que están usados en un nivel muy determinado: actúan sobre el discurso en tanto que «envoltorio comunicativo» del contenido proposicional, que a su vez está distribuido en «paquetes» o bloques informativos —formen párrafo o no—. De hecho, los marcadores de organización textual no sólo funcionan como elementos de estructuración sino como pistas para que el receptor interprete adecuadamente el texto así organizado (Luscher, 1994).

Por último, los marcadores del discurso que se pueden llamar más propiamente **conectores** son los que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados (véanse conectores en funcionamiento en el capítulo 9, en los ejemplos de descripción, narración, argumentación, etc.).

Estos conectores son fundamentalmente:

-
- **Aditivos o sumativos:** [conexión A+B] *y, además, encima, después, incluso; igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo; ni, tampoco.* Con ellos el texto avanza en una misma línea y el locutor manifiesta una misma orientación en la información, añadiendo más elementos, tanto si la línea avanza en sentido afirmativo como negativo.
 - **Contrastivos o contraargumentativos:** [conexión A-B] *pero, en cambio, sin embargo, ahora bien* (oposición); *sino, en lugar/vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente...* (sustitución); *excepto si, a no ser que...* (restricción); *de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo, con todo (y con eso)...* (concesión). Con estos conectores el texto cambia de orientación en sentido contrario al segmento inmediatamente anterior, bien sea de forma total o de forma parcial. La línea argumentativa sufre un quiebro que indica que se abandona la primera orientación para tomar otra.
 - **De base causal:**
 - **causativos:** (introducen la relación de causa entre segmentos textuales) *a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a...*
 - **consecutivos:** (introducen la consecuencia entre segmentos textuales) *de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces...*
 - **condicionales:** (introducen la causa hipotética, indicada en el primer segmento, y el segundo se introduce con un conector consecutivo) *si, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que...*
 - **finales:** (introducen la causa como meta o propósito que se persigue) *para que, a fin de que, con el propósito/objeto de, de tal modo que...*
 - **Temporales:** (introducen relaciones temporales) *cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida...*
 - **Espaciales:** (introducen relaciones espaciales) *enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima...*
-

Entre los conectores de base causal deberíamos añadir el signo gráfico de los dos puntos, una de cuyas funciones es la de poner en relación dos segmentos textuales:

[...] Cabe imaginar que (la mayoría de los españoles) aceptarían la noticia de la pérdida de Cuba y Filipinas con indiferencia o con alivio: sus hijos ya no tendrían que servir al Rey en tierras tan peligrosas y remotas (J. Eslava y D. Rojano, «La España del 98», *Historia y vida*, 358).

Los marcadores que se han comentado hasta aquí se usan tanto en la oralidad como en la escritura, pero la mayoría de ellos predominan en

prácticas discursivas elaboradas y formales, en situaciones en las que el foco de atención es predominantemente referencial y en las que se necesita precisar los elementos de enlace. Por ejemplo, las secuencias argumentativas y explicativas escritas suelen incorporar marcadores de base causal, mientras que la secuencia narrativa requiere marcadores temporales.

Ahora bien, existe un grupo de marcadores que aparece exclusiva o prioritariamente en el discurso espontáneo, cara a cara, en situaciones en las que la expresividad es lo más adecuado, la inmediatez enunciativa un reto psicocognitivo y la apelación al interlocutor una necesidad, cumpliendo así funciones específicas derivadas de la naturaleza de la comunicación directa. Nos referiremos tanto a aquellos marcadores que son eminentemente **interactivos**, y que se generan por la necesidad de lograr la cooperación, el seguimiento, la atención, el acuerdo o la confirmación del contenido transmitido, como a los **estructuradores** del discurso oral, que no se orientan sólo a lograr el control del hilo discursivo en «tiempo real», sino a que el interlocutor siga y respete su turno. Estas expresiones pueden perder su sentido original y convertirse fácilmente en elementos de relleno que se van repitiendo. En cuanto se abusa de ellas su función original queda desviada y sólo entonces podemos hablar de que actúan simplemente de apoyo.

-
- **marcadores de demanda de confirmación o de acuerdo**, muchas veces con mera función fática y reguladora de la interacción: *¿eh?, ¿verdad?, ¿sí o no?, ¿no?, ¿me entiendes?, ¿me sigues?, ¿sabes qué quiero decir o no?, ¿vale?, ¿ves?, ¿oyes?, ¿sabes?...*
 - **marcadores de advertencia**: *mira, oiga, ojo, cuidado, fijate...*
 - **marcadores reactivos de acuerdo**: *bueno, perfecto, claro, sí, bien, vale, de acuerdo, sí, exacto, evidente, okey, ya, perfectamente...*
 - **marcadores estimulantes**: *venga, va...*
 - **marcadores iniciativos**: *bueno, bueno pues, mira, veamos, mire usted, a ver, vamos a ver, ¿sabes qué?...*
 - **marcadores reactivos**: *¡hombre!, mujer!, tío, vaya, es que...*
 - **reactivos de desacuerdo**: *bueno, pero; vaya, no, tampoco, nunca, en absoluto, qué va, para nada, por favor; perdone-pero...*
 - **marcadores de aclaración, corrección o reformulación**: *o sea, mejor dicho, quiero decir, bueno...*
 - **marcadores de atenuación**: *bueno, un poco, yo diría, como muy, de alguna manera, en cierto modo...*
 - **marcadores de transición**: *bueno...*
 - **marcadores continuativos**: *luego, después, entonces, así pues, conque, total, pues, pues nada, así que...*
 - **marcadores de finalización y conclusión**: *y tal, y eso, y todo. Venga, hala, hale, bueno,...*
 - **marcadores de cierre**: *y ya está, nada más, eso es todo...*
-

Muchos de estos marcadores se ven convertidos en muletillas o coletillas cuando ocupan espacios vacíos en el canal de transmisión, producidos por vacilaciones y dudas propias de una situación enunciativa que se da

cara a cara, de forma inmediata, y cuyos procesos cognitivos van a la par que los procesos de verbalización. También por la misma razón hay vocalizaciones y consonantizaciones: *ehhhh*, *ummmmm* o alargamientos vocálicos y consonánticos que funcionan como piezas de relleno. En definitiva: hay que considerar que la profusión de piezas que actúan de soporte conversacional es muy elevada, tanto en las interacciones espontáneas dialogales como en las actividades monologales de personas con falta de experiencia y con escasa competencia para hacerse con la palabra de manera fluida.

CAPÍTULO 9

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y LAS SECUENCIAS TEXTUALES

Tan pronto como empezamos a observar de cerca la realidad cotidiana del discurso, nos encontramos con complicaciones que somos incapaces de resolver con nociones sobre el discurso basadas en el sentido común. En ese caso podemos necesitar nociones teóricas que definan el principio o el final del texto oral o escrito, su unidad o coherencia, las relaciones intertextuales entre diferentes discursos, las intenciones de los hablantes o escritores, las escenas, el tiempo, el espacio y otros aspectos del contexto comunicativo. Así pues, [...] tendríamos que poder distinguir entre discursos 'simples' y 'compuestos', o entre discursos y 'complejos discursivos' (Van Dijk, 1997: 4-5).

La necesidad de establecer unidades, tipologías o clasificaciones se diría que es algo inherente a la forma que tiene el pensamiento humano de acercarse a la realidad que le circunda. La misma actividad analítica no consiste en otra cosa que en diseccionar lo que es uno, y parece que sólo a través de la división y el contraste somos capaces de entender la globalidad de los fenómenos. El estudio de la actividad discursiva no se escapa a esta situación. En este capítulo nos acercamos precisamente al problema de la clasificación de los discursos.

Es evidente que, si bien las tipologías facilitan la comprensión de los fenómenos, también pueden dar una visión deformada de ellos. Ocurre esto cuando se aplican de forma acrítica y mecánica esquemas previos a fenómenos nuevos. Este peligro es especialmente grave en todo lo que concierne a las actividades socioculturales que, como hemos mostrado en los capítulos precedentes, están sujetas a la vez a variación intercultural e intracultural. Lo que puede ser considerado como una «clase» o como un «tipo» muy claro y recurrente en un entorno social determinado, puede ser menos claro y más extraña su aparición en otro. Sin embargo, también es cierto que los múltiples estudios que desde diferentes perspectivas se han realizado a lo largo de la historia parecen mostrar que existen ciertas tendencias regulares en los comportamientos discursivos de los seres humanos, es decir, que todas las personas tenemos unas necesidades semejantes de explicarnos el mundo y a nosotras mismas, de transmitir

unos valores y unas creencias, de polemizar y discutir, etc. Y, si bien existen diferencias en la manera en que plasmamos y verbalizamos esas actividades, existen también ciertas similitudes que permiten plantear algunas propuestas para la descripción, clasificación y análisis de los fenómenos discursivos.

De los diversos acercamientos a la clasificación de los discursos y de los textos exponemos a continuación los dos planteamientos que nos parecen más útiles y sugerentes y que mejor explican la complejidad de la comunicación humana. En primer lugar se presenta el concepto de *género*, como un hecho sociocultural y discursivo, así como los parámetros que permiten su delimitación. En segundo lugar se plantea el concepto de *secuencia* como realidad lingüístico-comunicativa y como unidad de composición de los textos —normalmente *heterogéneos* en cuanto a las secuencias— que se producen en los diversos ámbitos de la vida social. Tal como planteábamos en el capítulo 2, partimos de la consideración de que la *conversación* es el género primero o (*proto*)*género*, del que derivan todos los demás y del que toman la característica dialógica propia de todo discurso (ya sea monogestionado o plurigestionado, ya sea oral o escrito).

9.1. El concepto de «género»

El concepto de «género» discursivo tiene una historia que comienza de muy antiguo y que, en muchos momentos, ha estado íntimamente relacionada —si no confundida— con la del concepto de «tipo» de texto. Esta confusión o uso indiferente de los dos términos ha sido señalada, recientemente, entre otros, por Maingueneau (1996, 1998), por Ciapuscio (1994) y por Reyes (1998).

Si bien es un concepto sujeto a controversia y a veces difícil de delimitar, su uso se ha extendido para clasificar gran parte de los productos culturales en los que el uso de la palabra es un elemento fundamental. Actualmente se aplica a las manifestaciones que han generado las nuevas tecnologías de la comunicación y en especial al cine, la radio y la televisión. En efecto, se habla de géneros *cinematográficos* (cine negro, de acción, melodrama, de aventuras, comedia, musical, etc.) o de géneros *televisivos* (concursos, magazines, deportivos, *talk shows*, *reality shows*, de actualidad, del corazón, debates, publicidad, etc.) o *radiofónicos* (tertulias, entrevistas, de música, de actualidad, etc.). A continuación se presentan algunas de las formas en que, desde diferentes perspectivas, se ha abordado el concepto de 'género'.

9.1.1. LA RETÓRICA Y LA TEORÍA DE LA LITERATURA

Seguramente la primera clasificación de géneros discursivos no literarios se la debemos a Aristóteles, quien, en su *Retórica* plantea que los discursos pueden ser de tres tipos:

- a) **Forenses** o jurídicos.
- b) **Deliberativos** o políticos.
- c) **Epidícticos** o de ocasión.

Aristóteles aborda su clasificación atendiendo a los discursos en uso en la vida social pública de su tiempo: orales y ante una audiencia, y, por lo tanto, se refiere a ámbitos de la vida institucional. Este criterio, basado en las prácticas discursivas existentes, se mantendrá hasta hoy como uno de los criterios fundamentales para estudiar los géneros discursivos. Considerar el ámbito en el que se produce un género determinado implica tomar en consideración las finalidades, los actores, los temas propios de ese ámbito y, como consecuencia, las formas verbales y no verbales propias o adecuadas para cada caso.

En una interpretación actualizada podemos considerar los géneros establecidos por la retórica clásica de la siguiente manera:

	<i>Géneros</i>		
	<i>Deliberativo</i>	<i>Forense</i>	<i>Epidíctico</i>
Acto de habla	des-/aconsejar	defender/acusar	alabar/culpar
Finalidad	in-/útil	justo/injusto	bello/feo
Resultado	decidir	decidir	no decidir
Auditorio	miembro asamblea	juez	espectador
Orient. temp.	futuro	pasado	pres./pas./fut.

(Eggs, 1994: 13)

La relación entre la reflexión sobre los géneros discursivos y la función que desempeñaban en la vida social es evidente. No podemos olvidar que en la época en que aparece y se desarrolla la retórica en Grecia y Roma, la vida institucional pública era extremadamente importante y el papel de la oratoria era fundamental. No nos es difícil imaginar la concentración de personas en el ágora para decidir si el acusado merece o no tal pena, si es necesario empezar o no una guerra, si tal persona merece elogios o desaprobación. Así funcionaba la toma de decisiones o el reconocimiento personal en la *polis* griega. Además, desde un punto de vista filosófico y ético, saber elaborar y pronunciar un buen discurso estaba muy ligado al concepto de bondad e incluso de verdad. Así, por ejemplo, para Quintiliano, decir que alguien era un buen orador era sinónimo de decir que era un hombre bueno y libre.

Con el paso del tiempo y con la casi desaparición de la vida pública durante la Edad Media, la retórica —más bien la oratoria— quedaría reducida a los ámbitos religioso y jurídico. Pero, lo que es más importante, por los efectos que tuvo y sigue teniendo, las propuestas de la retórica se desplazaron de su lugar «natural» —el discurso oral institucional— a otro terreno bien diferente: el discurso escrito artístico —la literatura—, reforzando las

bases ya establecidas en la *República* de Platón y en la *Poética* de Aristóteles. En efecto, desde siempre, los estudios de teoría y crítica literaria han tenido como base la tradición de la retórica y de la poética. Con ello, algo más cambia. Si, desde sus inicios, la retórica había sido pensada como un instrumento para la elaboración y la actuación discursiva ante una audiencia, en su aplicación a la literatura se convertirá en un instrumento de análisis, clasificación y crítica.

Así es, también, como el concepto de «género» pasa a ser crucial —y controvertido— en el ámbito de la teoría y de la crítica literarias.

El esquema de los géneros como paradigma de las clases de textos o de las modalidades del discurso literario fue fundacional en la cultura literaria [...]. Platón encauzó ya la cuestión con extraordinario acierto, vinculando su descripción de la clase de textos poéticos —diegéticos, miméticos y mixtos— con la de las modalidades expresivo-referenciales; mientras que Aristóteles, a su vez, rubricó en sus divisiones una conciencia histórico-pragmática muy bien estabilizada ya en Grecia. La comunicación literaria sigue las vías de la *narración* épica de Homero o de la *representación* dramática de Esquilo a Eurípides; siendo también perceptible para Aristóteles la existencia en Grecia de otro bloque de modalidades mayoritariamente mélico-recitativas —aulética, citarística, lírica, etc.— que canalizan la expresión íntima, no narrativo-mimética, de las experiencias comunicadas (García Berrio y Huerta Calvo, 1992: 11-12).

Así, desde la antigüedad clásica prácticamente quedaron establecidos los géneros literarios llamados «mayores»:

- a) **Lírico**-poéticos.
- b) **Épico**-narrativos.
- c) **Dramático**-teatrales.

La realidad «natural» o «histórica» de estos tres géneros ha sido ampliamente debatida.

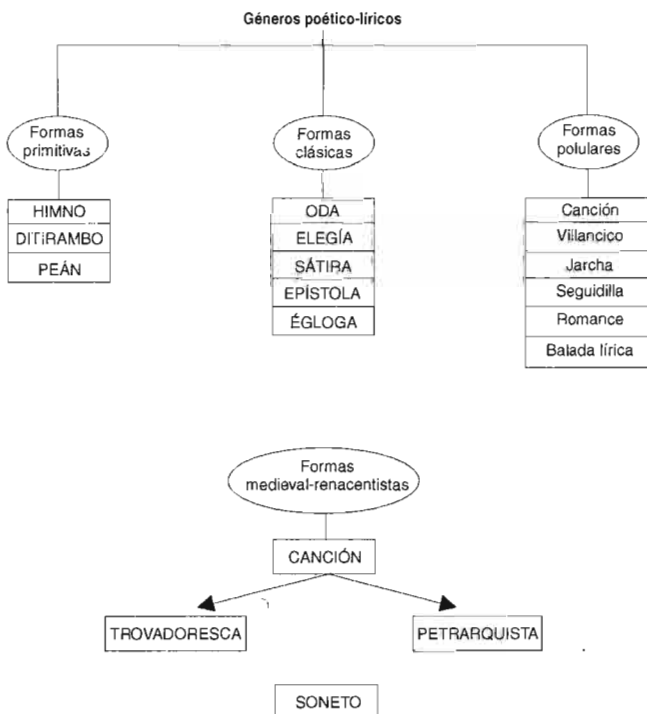
Ahondando, y depurando en consecuencia, la condición esencial de los principios que establecen las divisiones fundamentales del género —que es la reconocida históricamente como dialéctica y tripartita—, comparecen con nitidez innegable las razones *naturales* del sistema fundamental de géneros literarios como clases textuales: expresivas, comunicativas y referenciales (García Berrio y Huerta Calvo, 1992: 47).

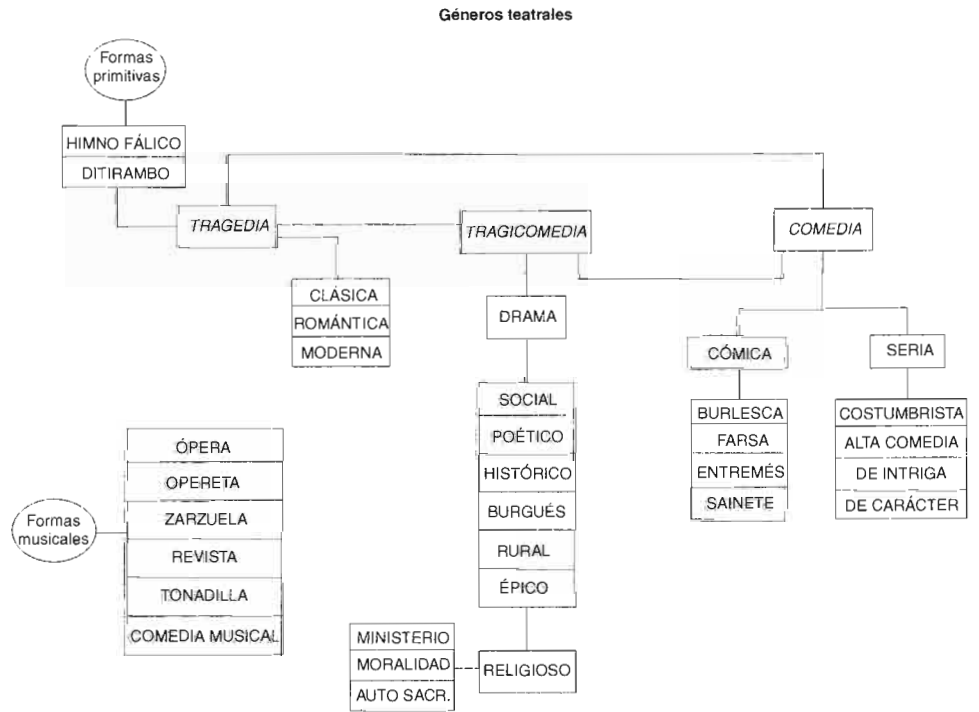
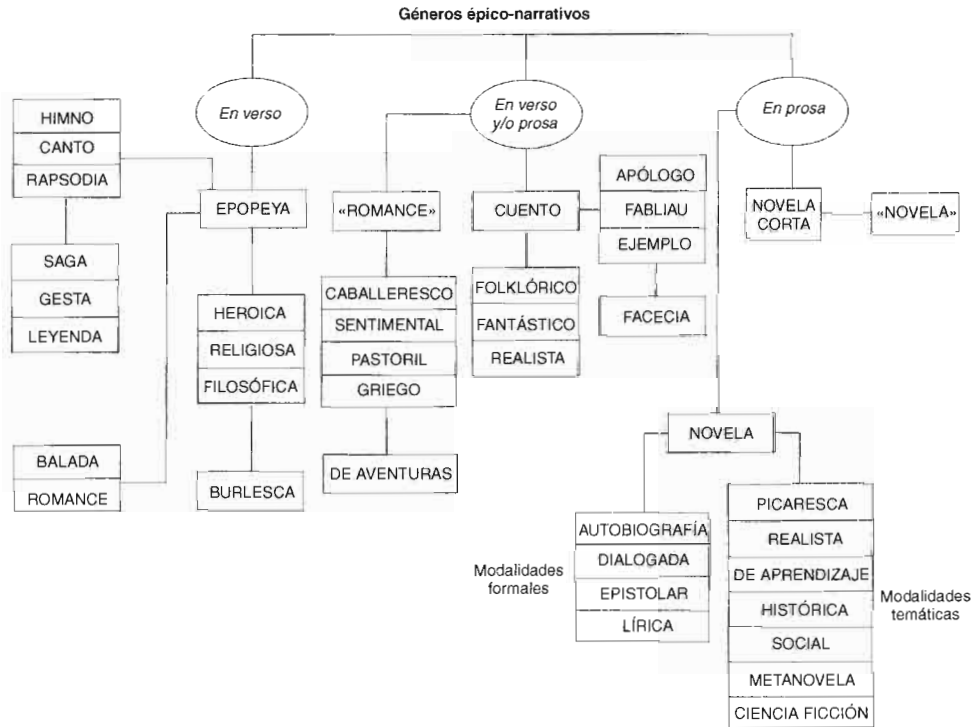
Esta posición no supone, para los autores citados, una visión de «los géneros naturales como retícula terminal preceptiva», sino como «*categoría inicial* de acuñación y comunicación, a partir de la cual se producen por combinación y variaciones las “diferencias” de las obras históricas» (ibídem, p. 49).

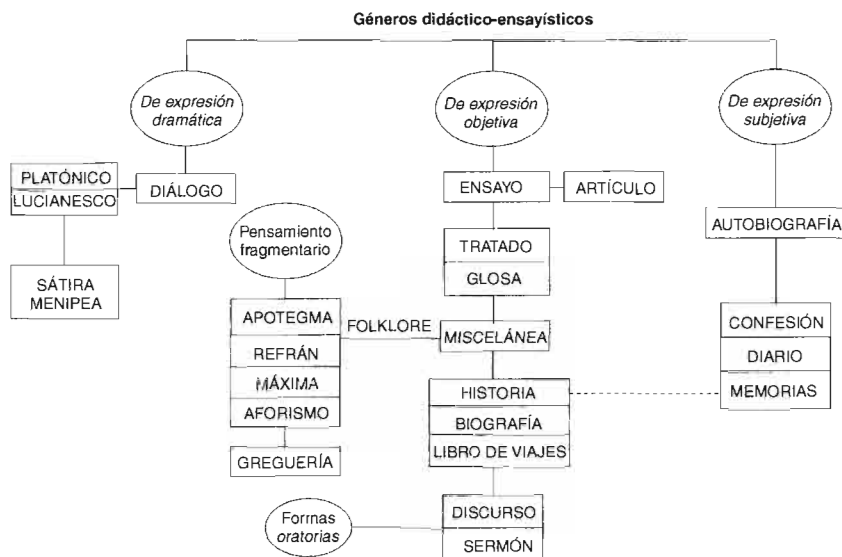
Más adelante se ha visto la necesidad de incorporar una cuarta clase o

categoría de género que está en estrecha relación con la actividad reflexiva y crítica: la didáctico-ensayística. Este último género se está viendo cada vez más extendido gracias a la difusión del ensayo sobre temas muy variados y a la de los medios de comunicación escritos, y en concreto la prensa periódica, que ha visto nacer y desarrollarse un tipo de artículo que se suele clasificar como *periodismo literario*, etiqueta que pretende dar cuenta tanto del soporte como del estilo y de la especificidad de este subgénero junto con el ensayo, la biografía, el libro de viajes, entre otros, de características específicas suficientes para considerar que pertenecen a otro género diferente a los tres clásicos.

Así pues, la propuesta más generalizada actualmente —aunque no exenta de controversia— dentro de la teoría de la literatura sería la de los cuatro bloques de géneros comentada. Cada gran género constituye una clase amplia compuesta de subgéneros, como se señala en los cuadros siguientes tomados de la obra que nos está sirviendo de referencia básica para este apartado (A. García Berrio y J. Huerta Calvo).







9.1.2. LOS GÉNEROS EN LA TEORÍA BAJTINIANA

Una de las preocupaciones de Bajtín giró en torno a la relación entre los usos lingüísticos y *a)* la vida social, *b)* la ideología o la visión del mundo y *c)* la historia. Esto le llevó a considerar con detalle el concepto de «género», el de «estilo funcional» (más o menos lo que llamaríamos registro) y la estrecha relación entre ambos conceptos.

En realidad los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humana. En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables (Bajtín, 1979: 252).

Como se puede deducir de sus palabras, lo que condiciona la existencia de un determinado género son cuatro factores: los temas, la estructura interna, el registro (o estilo funcional) utilizado y la relativa estabilidad de todo ello. Relativa porque Bajtín insistirá en el hecho de que «los cambios históricos en los estilos de la lengua están indisolublemente vinculados a los cambios de los géneros discursivos» (ibídem: 253).

Este pensador distinguía entre los géneros primarios o simples (la conversación en todas sus formas) y los secundarios o complejos, derivados de aquéllos, producto de la elaboración intelectual (literarios, periodísticos y científicos). En la obra de Bajtín se hace referencia a lo poco que se han es-

tudiado los géneros discursivos primarios y la absoluta necesidad de abordar ese estudio, puesto que en las formas genéricas familiares se puede descubrir la importancia de la situación, de las finalidades y de la relación entre los participantes en la selección de los estilos funcionales propios de un género, así como la relación de un enunciado con enunciados anteriores y las expectativas de respuesta (verbal o no verbal, inmediata o diferida) que dicho enunciado genera.

En el momento de hablar, las personas seleccionamos los enunciados —entendidos como las unidades de la comunicación discursiva— en función del género que consideramos apropiado y de acuerdo, también, con los destinatarios a quienes vamos a dirigirnos, ya se correspondan con receptores concretos físicamente presentes o con un destinatario genérico, más o menos indefinido como, por ejemplo, los lectores de una novela o de un ensayo científico:

Todo género discursivo en cada esfera de la comunicación discursiva posee su propia concepción del destinatario, lo cual le determina como tal (285).

[...]

Al hablar siempre tomo en cuenta el fondo aperceptivo de mi discurso que posee mi destinatario: hasta qué punto conoce la situación, si posee o no conocimientos específicos de la esfera comunicativa cultural, cuáles son sus opiniones o convicciones, cuáles son sus prejuicios (desde mi punto de vista), cuáles son sus simpatías y antipatías; todo esto determinará la activa comprensión-respuesta con que él reaccionará a mi enunciado. Este tanteo determinará también el género del enunciado, la selección de procedimientos de estructuración, y, finalmente, la selección de recursos lingüísticos, es decir, el estilo del enunciado (286).

Señala este autor que al aprender una lengua, no sólo aprendemos sus elementos gramaticales, sino también a reconocer y usar las formas genéricas ligadas a las esferas de actividad en que se organizan. Ahora bien, dice, una persona, dependiendo de cuál ha sido su experiencia en esas esferas puede moverse mejor o peor en lo que se refiere a los usos de los diferentes géneros:

Muchas personas que dominan la lengua de una manera formidable se sienten, sin embargo, totalmente desamparadas en algunas esferas de la comunicación, precisamente por el hecho de que no dominan las formas genéricas prácticas creadas por estas esferas. A menudo una persona que maneja perfectamente el discurso de diferentes esferas de la comunicación cultural, que sabe dar una conferencia, llevar a cabo una discusión científica, que se expresa excelentemente en relación con cuestiones públicas, se queda, no obstante, callada o participa de una manera muy torpe en una plática de salón. En este caso no se trata de la pobreza del vocabulario o de un estilo abstracto; simplemente se trata de una inhabilidad para dominar el género de la conversación mundana, que proviene de la ausencia de nociones acerca de la totalidad del enunciado, que ayuden a plasmar su discurso en determinadas formas composicionales y estilísticas rápida y desenfadadamente; una persona así no sabe intervenir a tiempo, no sabe comenzar y terminar correctamente (a pesar de que la estructura de estos géneros es muy simple) (270).

La absoluta modernidad de los planteamientos de Bajtín y su coincidencia con ciertas aportaciones de la pragmática, de la etnografía, de la comunicación o de la sociolingüística interaccional ha hecho que el descubrimiento de su obra, aunque tardío (el artículo que citamos en este apartado fue escrito en los años cincuenta pero no se publicó en ruso hasta 1979, y su traducción al español data de 1982), haya tenido una notable y muy fructífera influencia, también en lo que se refiere al concepto de «género», en los planteamientos actuales que se proponen desde el análisis del discurso.

9.1.3. LOS ESTUDIOS DE FOLKLORE Y LA ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN

Otro de los ámbitos en los que se recurre al concepto de «género» es el de los estudios de folklore. Estos estudios, que han tenido gran auge a partir del romanticismo, tenían como objetivo primero descubrir y recoger lo que hoy conocemos como «cultura popular», básicamente de tradición oral. Pioneros en estos trabajos fueron los hermanos Grimm y Humboldt, entre otros. Más tarde, se tratará de analizar y de clasificar el material abundantísimo recogido y puesto por escrito. Como señalan Gunthner y Knoblauch (1995), los criterios que han servido de referencia para esas clasificaciones son *a)* los temas tratados, *b)* la organización estructural y *c)* las funciones sociales que se cumplan con cada género. Así, se hablará de cuentos, leyendas, canciones, chistes, refranes, adivinanzas, etc.

Los estudios de folklore, en la intersección entre la literatura, la historia y la antropología, suponen un paso adelante importantísimo en el sentido de que incorporan bajo el concepto de «género» manifestaciones culturales orales, de origen popular y no culto ni necesariamente formal o institucional, y, por lo mismo, amplían dicho concepto a manifestaciones discursivas muy ligadas a esferas sociales propias de la vida cotidiana de las personas.

Por otro lado, si bien es cierto que se tiende a la búsqueda de formas universales de determinados géneros —el caso más emblemático en este sentido lo constituyen los estudios sobre el cuento popular realizados por Propp (1928) y sus seguidores—, por otro lado se pone también mucho énfasis en las peculiaridades culturales que hay que tener en cuenta al hablar de los géneros propios de diferentes grupos humanos.

En el ámbito musical los estudios del folklore prestan también atención a manifestaciones más actuales como el jazz, el blues, el rock, el folk o el pop, estilos o *géneros* musicales que generan gran cantidad de bibliografía más o menos especializada, desde enciclopedias, hasta estudios monográficos o de enfoque sociológico o histórico. Asimismo, la canción popular en nuestros ámbitos culturales —el tango, la milonga, el bolero, el son, la tonada, la copla, la salsa, el cante hondo, por poner sólo algunos ejemplos— está viviendo unos momentos de gran esplendor que tampoco se escapa a la mirada de los estudiosos o recopiladores (Carpentier, 1961; Vázquez Montalbán, 1972; Zavala, 1991).

En el campo de la *antropología lingüística*, aparte del interés por el folklore, que ya hemos señalado, es la etnografía de la comunicación la co-

riente que se preocupará de una forma especial por el concepto de género. En el modelo SPEAKING de Hymes, al que ya nos hemos ido refiriendo en diversas ocasiones, el «género» es uno de los componentes del evento comunicativo, el que se refiere al «tipo» de interacción.

Ahora bien, en una interpretación amplia de ese modelo, más que un componente habría que considerar que el *género* es el resultado de la combinación particular, es decir **cultural**, del resto de los componentes. Con esto queremos decir que un género concreto se puede describir o analizar en términos de la manera específica en que se concretan y se articulan el resto de los componentes: la situación, los participantes, las finalidades o funciones, la organización estructural interna, el tono, los instrumentos verbales y no verbales y las normas de interacción y de interpretación que caracterizan y regulan una clase de eventos. Por lo tanto, a partir del análisis empírico de eventos particulares se pueden llegar a descubrir y describir los géneros en torno a los cuales se organiza la vida cotidiana, tanto la privada como la pública e institucional de un grupo cultural concreto.

Por *género* se entiende un tipo de unidad de discurso con particulares características formales y de contenido. Así, son ejemplos de géneros el sermón en los servicios religiosos protestantes o la predicación en la misa católica, la lección en clase, el interrogatorio, la conferencia (de la que hay diversos tipos), el intercambio de saludos, el chiste, la adivinanza y la conversación. Esta última sería el género *par excellence* según los analistas de la conversación (Duranti, 1992: 64).

Como en el caso de los planteamientos de Bajtín, nos encontramos que la etnografía de la comunicación presta atención de igual manera a los géneros más formales y a los más informales. Aun si la literatura «de prestigio» no constituye parte central del objeto de estudio de la disciplina antropológica, en cierto modo se le presta interés siempre que esté presente en un grupo como forma cultural.

En la etnografía de la comunicación un género es un tipo textual con precisas características formales y reglas de aplicación y de uso en el discurso: los refranes, la fábula, el cuento, los saludos, etc., pero también la conferencia y el informe, la carta, la descripción, el ensayo, etc. (Cardona, 1988: 126).

Lo que es importante retener de esta propuesta es que relaciona el ámbito o esfera de actividad social con los eventos que se producen en esos ámbitos y que, de esa relación y de las características de los eventos, se llega a la definición y clasificación de los géneros.

9.1.4. UNA PROPUESTA INTEGRADORA PARA EL ANÁLISIS DE LOS GÉNEROS

Todas las propuestas repasadas de forma somera han influido, en mayor o menor medida, en la concepción de los géneros discursivos. Actualmente, y en palabras de Maingueneau, en análisis del discurso,

[...] se tiende más bien a usar el término *género de discurso* para referirse a dispositivos de comunicación socio-históricamente definidos: los sucesos, el editorial, la consulta médica, el interrogatorio policial, los pequeños anuncios, la conferencia universitaria, el informe, etc.

[...] Con la influencia de las corrientes pragmáticas se les ve como actividades más o menos ritualizadas que sólo pueden desplegarse legítimamente y tener éxito si se conforman a las reglas que las constituyen. Estas restricciones definitorias de un *género* se refieren a:

- el estatus respectivo de los enunciadores y coenunciadores
- las circunstancias temporales y locales de la enunciación;
- el soporte y los modos de difusión;
- los temas que se pueden introducir;
- la longitud, el modo de organización, etc.

(Maingueneau, 1996: 44).

Günthner y Knoblauch (1995), después de revisar los usos que se han hecho del concepto de «género» y de las dificultades que entraña su definición, proponen tres niveles a los que se tendría que atender para establecer y clasificar los géneros —o mejor los «protogéneros»— entendidos, citando a Hanks (1987), como «marcos orientativos, procedimientos interpretativos y conjunto de expectativas que no forman parte de la estructura discursiva, pero que forman parte de las maneras en que los actores se relacionan con las lenguas y las usan».

Para estos autores, los géneros se caracterizan funcionalmente por ser «soluciones complejas, histórica y culturalmente establecidas y premodeladas para problemas comunicativos recurrentes» (Günthner y Knoblauch, 1995: 8). En cuanto a la estructura, un género se define como «un patrón comunicativo complejo de elementos que se pueden situar en tres niveles estructurales diferentes» (ibídem). Es decir, se pone claramente el acento en señalar la *convencionalidad* de estas manifestaciones, convencionalidad que viene configurada por su carácter histórico y culturalmente recurrente.

Los tres niveles son los siguientes:

- a) el nivel de la estructura **interna**,
- b) el nivel «**situativo**» (de la interacción concreta),
- c) el nivel de la estructura **externa**.

En esta propuesta de estructuración se recogen muchos de los aspectos que se tratan en los diferentes capítulos de este libro. Su productividad e interés radica, a nuestro modo de ver, en que ofrece una particular forma de organizar los diferentes aspectos que intervienen en los complejos comunicativos y en proyectarlos hacia la observación, descripción y análisis de ese producto sociocultural que son los géneros discursivos. Veamos a continuación, siempre según los autores citados, a qué aspectos atiende cada uno de los tres niveles:

a) *La estructura interna* tiene que ver con los rasgos verbales y no verbales (prosódicos y cinésicos):

- Cualidad de la voz.
- Prosodia (intensidad, tempo, entonación, ritmo, etc.).
- Gestos y maneras.
- Elementos léxico-semánticos (tecnicismos, arcaísmos, eufemismos, palabrotas, etc.).
- Morfosintaxis (orden de las palabras, estructuras y modalidades oracionales, tiempos verbales, etc.).
- Recursos fonológicos.
- Código o variedad seleccionada (lengua, jerga, dialecto, sociolecto, etcétera).
- Registro (protocolario, formal, informal, íntimo, distante, bromista, etcétera).
- Figuras retóricas y estilísticas.
- Formas menores (modismos, frases hechas, proverbios, expresiones formularias, etc.).
- Superestructuras (tipos de texto).
- Rasgos de contenido (temas, argumentos, personajes, acciones y escenarios prototípicos, etc.).
- Marco (modalidad interactiva, formato de producción, formas de apelación, formatos de recepción, «footing», etc.).
- Medio o soporte (comunicación cara a cara, de masas [audio ± visual, escrita], etc.).

b) *El nivel «situativo»* tiene que ver con el contexto interactivo:

- Fenómenos rituales (abertura y cierre, saludos y despedidas, formas de realizar y aceptar invitaciones, etc.).
- Organización interactiva (estructura de los turnos, secuencias principales y laterales, aspectos interactivos del monólogo, etc.).
- Marco de participación (formato y estatus de participación).
- Rasgos no lingüísticos de la situación social (constelación de participantes, significado social del tiempo y el espacio —«ocasiones sociales»—, etc.).

c) *La estructura externa* se refiere a los siguientes aspectos:

- Ámbitos comunicativos (situaciones de comunicación: familia, pandillas, grupos feministas, partidos políticos, etc.).
- Selección de las categorías sociales de los actores (quién puede o no participar, y en función de qué: sexo, edad, estatus, etc.).
- Distribución institucional de los géneros (adecuación según los ámbitos sociales: relatos en juicios, ejemplos en clases, etc.).

Los géneros discursivos constituyen una parte muy importante de lo que se entiende por repertorio comunicativo o capital comunicativo, tanto de los individuos como de los grupos humanos. El conocimiento activo de los géneros en que se estructura la vida de una comunidad «no sólo tranquiliza al hablante sino que también ayuda a los receptores porque limita las posibilidades interpretativas de los enunciados al relacionarlos con un género específico. La orientación hacia formas genéricas es un importante componente de los procesos de inferencia en la interacción» (ibídem, pp: 21-22).

9.2. Los tipos de textos

9.2.1. LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO Y LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Uno de los propósitos prioritarios de los estudiosos del texto ha sido clasificar los textos según tipos. Esta preocupación ha sido compartida por un numeroso grupo de lingüistas de la corriente europea de la *lingüística textual* (véase Bernárdez, 1982) y por otros de orientación funcionalista o enunciativa (véase Adam, 1985). Más recientemente, Ciapuscio (1994) aporta una rigurosa valoración de las tipologías de la década de los setenta y de los ochenta hasta la actualidad. De entre las numerosas contribuciones indicadas por estos autores destacaremos la de Isenberg (1983), quien propuso las condiciones necesarias para la fundamentación teórica de una tipología, indicando la falta de cumplimiento de estas condiciones en muchas de las clasificaciones establecidas. Sin embargo, él mismo reconoce la dificultad de una tipología textual y pone las bases para un modo complejo y flexible de acceder a la diferenciación entre los textos. Diversos son los criterios sobre los que se han basado los lingüistas para confeccionar sus listas de tipos de textos. De entre las más conocidas, algunas han utilizado criterios funcionales (Grosse, 1976; Halliday, 1975; Longacre y Levinsohn, 1978); otras, criterios enunciativos (Simnin-Grumbach, 1975; Bronckart, 1985); otras se han apoyado en conjuntos de rasgos muy variados de cada texto estudiado (Sandig, 1975), en bases cognitivo-textuales (Werlich, 1975), en esquemas que organizan el texto (Van Dijk, 1978), en criterios lingüísticos (Biber, 1985, 1986, 1989), en criterios de praxis interactiva (Gülich, 1986) o en criterios cognitivos (Heinemann y Viehweger, 1991). De todas ellas, Ciapuscio se decanta por la propuesta de estos últimos porque no establecen tipos de texto sino que propugnan un enfoque basado en los procedimientos de composición —en la línea del análisis textual cognitivo de Beaugrande y Dressler (1981)— que incorpora los varios niveles de clasificación necesarios para distinguir unos textos de otros, teniendo en cuenta los procesos mentales que llevan al autor a seleccionar los conceptos o los procedimientos que darán como resultado un texto. Estos procesos se generan, según esta propuesta, a diversos niveles:

Nivel 1: tipos de función (expresiva, conativa, referencial, etc.).

Nivel 2: tipos de situación (lugares, relación simétrica o asimétrica entre participantes, etc.).

Nivel 3: tipos de procedimiento (especificación, explicación, narración, etcétera).

Nivel 4: tipos de estructuración textual (distribución de las partes de un texto y su conexión).

Nivel 5: esquema de formulación prototípico (convenciones y fórmulas lingüísticas propias).

Diversos autores han dedicado su atención a la divulgación y a la discusión de los problemas que plantea el establecimiento de tipos de texto, siendo su principal motivación, en muchos casos, la necesidad de clasificación que plantea la enseñanza, especialmente para los géneros discursivos no literarios (Milian, 1990; Castellà, 1996; Bassols y Torrent, 1996). En realidad, las diversas tipologías existentes se han basado en la perspectiva de estudio establecida y en los aspectos analizados con preferencia por cada autor —teniendo en cuenta la complejidad inherente a los textos, con componentes lingüísticos que funcionan en distintos niveles: pragmático, macroestructural, superestructural, retórico—.

De entre todas las propuestas, resaltamos el papel fundamental que ha tenido la obra de Werlich, al combinar lo que corresponde estrictamente al orden cognitivo (modos de abordar la realidad) con el orden lingüístico (modos de representar la realidad).

Se podría pensar que los tipos textuales podrían estar condicionados primariamente no por influencias externas sino por principios biológicos, a través de los cuales tanto la forma como también el alcance de la capacidad de conocimiento y de simbolización humanas se establecen por medio del signo lingüístico. Esta propuesta está motivada por la reflexión sobre el papel que tan evidentemente tienen las formas de percepción de espacio y tiempo en la estructuración textual de la descripción y de la narración. Si se examina en qué medida también los restantes tipos textuales podrían estar marcados por formas de la capacidad humana de conocimiento, algunas cosas parecen hablar en favor de la hipótesis de que los tipos textuales no sólo se correlacionan con los objetos y sucesos del mundo externo mediatizados por el lenguaje sino también con los procesos innatos de categorización del conocimiento humano o del pensar humano (Werlich, 1975, versión de G. Ciapuscio).

El concepto central de su propuesta es el de *base textual*: «unidades estructurales elegibles como Inicio de texto, parte de un texto potencial, que tienen la extensión de un grupo de palabras (sobre todo en títulos manifestados concretamente) o de oraciones o unidades más amplias (párrafos introductores, secciones, etc.) y que pueden ser desplegadas en textos a través de secuencias sucesivas» (véase Ciapuscio, 1995: 77). Según Werlich, las bases textuales de los textos se pueden reducir a cinco modelos básicos, típicos de una clase: base *descriptiva*, base *narrativa*, base *expositiva*, base *argumentativa* y base *directiva*. La hipótesis de Werlich, para el reconocimiento y el análisis de tipos de textos es valiosa, en

tre otras cosas, porque diferencia claramente lo que corresponde a la dimensión social-discursiva de lo que pertenece a la dimensión lingüístico-textual, con lo cual se solucionan algunos de los problemas de las tipologías que no diferenciaban entre género y tipo. También tiene el valor de apuntar que las bases textuales se organizan en secuencias, cosa que más tarde Adam recogerá en su propuesta de clasificación de *secuencias textuales prototípicas*. Dado el valor instrumental y operativo que muestra la tipología de Adam, nos basamos en ella para abordar la distinción entre tipos de textos.

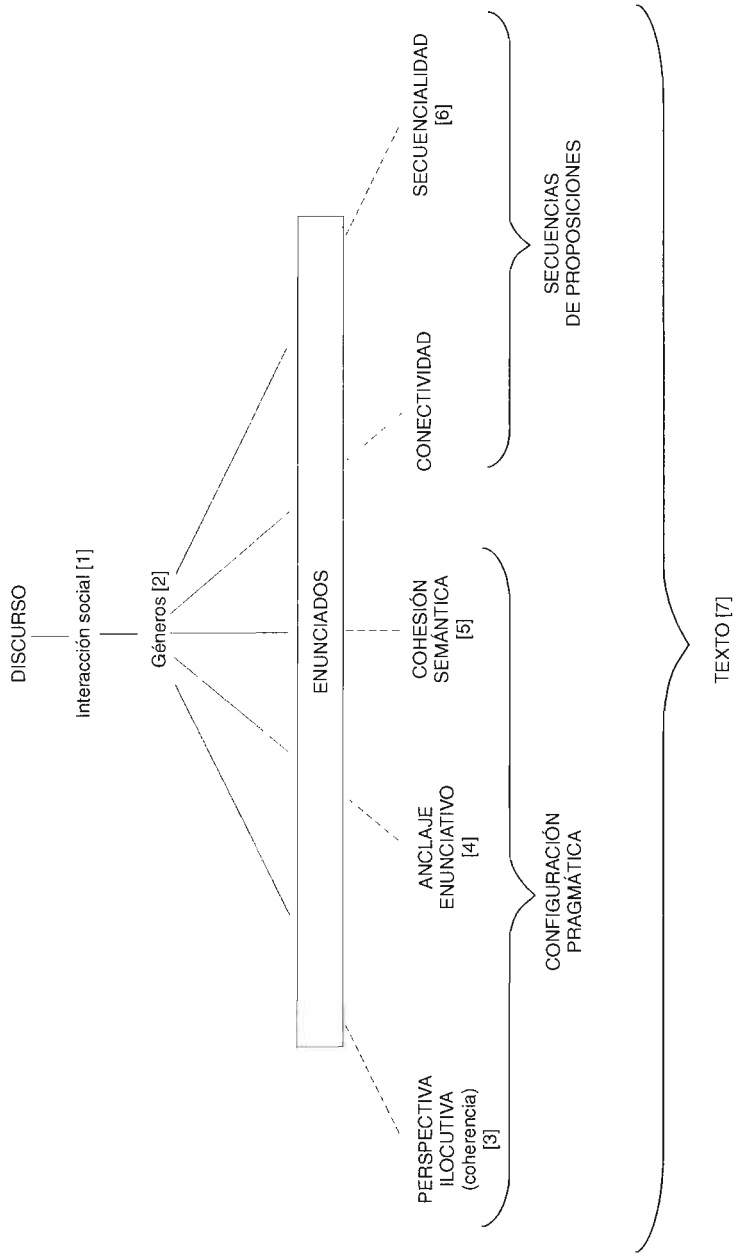
9.2.2. EL CONCEPTO DE SECUENCIA

El modelo secuencial es uno de los más influyentes en lo que respecta a la distinción de los textos. La reflexión de Adam (1985*b*, 1987*a*, 1987*b*, 1989, 1990, 1992) recoge e incorpora las ideas sobre los géneros de Bajtín, las de las bases textuales de Werlich y las de los esquemas o superestructuras de Van Dijk. Su preferencia por el análisis lingüístico-retórico de los textos le ha llevado a desarrollar a lo largo de varios años una tipología textual que ha ido refinando y centrando en las secuencias, sin olvidar otros aspectos del texto. Partiendo de que éste no suele presentarse como un conjunto de secuencias homogéneas sino más bien heterogéneas, ve la necesidad de postular un modelo de *secuencia textual prototípica* que pueda proporcionar los instrumentos necesarios para adscribir un texto a un tipo determinado, en relación con las secuencias presentes en él.

Los planos de organización de la textualidad dan cuenta del carácter profundamente heterogéneo de un objeto irreductible a un solo tipo de organización, complejo y al mismo tiempo coherente. Apostando por la posibilidad de teorizar sobre la diversidad y la heterogeneidad hablo de diferentes planos de organización textual y defino el texto como una estructura compuesta de secuencias (Adam, 1992: 20).

A partir de su concepción de los componentes del texto —o sus niveles, si se quiere— Adam propone un esquema general en el que apunta las distintas opciones que puede haber para construir una tipología, para luego señalar su propia opción, basada en la secuencialidad (véase el esquema de la página siguiente, Adam, 1992: 17).

La secuencia es la *unidad constituyente* del texto, que está constituida por paquetes de proposiciones (P: macroproposiciones), a su vez constituidas por *n* proposiciones (p: microproposiciones) (véase 8.1.2). Podríamos decir que para Adam las secuencias prototípicas responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, dotados de una organización reconocible por su estructura jerárquica interna (esquema) y por su unidad compositiva (plan). Se trata de unidades modélicas, que, en el estado actual de la reflexión de este autor, se reducen a cinco: la secuencia *narrativa*, la secuencia *descriptiva*, la secuencia *argumentativa*, la secuencia *explicativa* y la secuencia *dialogal*. La imagen mental del prototipo abstracto,



BASES PARA ESTABLECER TIPOLOGÍAS

construido a partir de las propiedades características de cada categoría, permite el reconocimiento de segmentos más o menos extensos de los textos adaptados al modelo. Si bien algunos textos pueden ser homogéneos y contruidos sobre la base de una sola secuencia, otros textos se muestran con variedad de secuencias que pueden aparecer coordinadas linealmente o alternadas.

Para determinar la disposición de las secuencias en textos heterogéneos, Adam propone distinguir distintos tipos de secuencias. La *secuencia dominante* es aquella que se manifiesta con una presencia mayor en el conjunto del texto. La secuencia *secundaria* es aquella que está presente en el texto sin ser la dominante. Si la dominante se constituye como el marco en que otras secuencias pueden aparecer *incrustadas* se le llama *secuencia envolvente*. Así, el analista que pretende determinar a qué tipo pertenece un texto debe ser capaz de identificar las secuencias y sus combinaciones, la dominancia de unas sobre otras y el tipo de relación que se establece entre ellas sea de concatenación, de alternancia o de dependencia. La secuencia se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual, proporcionando una vía para satisfacer esa demanda o necesidad de establecer tipos de texto. Adam es consciente de que la tipología secuencial no resuelve todos los requisitos de definición de un tipo de texto y subraya la necesidad de entrar en una teoría de la complejidad de la organización de los discursos (Adam y Revaz, 1996).

CAPÍTULO 10

LOS MODOS DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO

Las secuencias seleccionadas por Adam para constituir el modelo prototípico coinciden en su nomenclatura con lo que otros autores llaman *modos de organización del discurso* (por ejemplo, Charaudeau, 1992: 641) y se relacionan con funciones textuales como narrar, describir, argumentar... En este capítulo, tomamos como referencia las secuencias prototípicas de Adam, entendiéndolas como esquematizaciones de los modos fundamentales de construir los discursos. Sin embargo, como se irá repitiendo en los distintos apartados, lo más habitual es que los textos se presenten mediante la articulación de más de un modo de organización textual. La consideración de cada uno de los modos y secuencias por separado pretende mostrar los rasgos que los distinguen, aunque en el discurso real puedan aparecer combinados o superpuestos.

10.1. La narración

Por ejemplo, en sociales, jamás. No podemos. Ese profesor las sabe todas. Se llama el De la Fuente. Se sabe todo, todo. Lo pilló a uno y lo dejó paralizado. Esos profesores que nunca le va a tomar mala porque -eh- es como quien dice, a ver, si te pilla haciendo algo malo, te liquida, pero de una forma simpática, ¿ah? Por ejemplo, uno -m:- se sentaba delante mío, no sabía nada, ¿ah? Yo no le podía soplar porque me iban a pillar, nada. Ese profesor me pilla, yo sé que me pillaba. Entonces botó el, el, el cuaderno de sociales al suelo, y con el pie lo daba vuelta, la hoja, y miraba de arriba p'abajo así y estaba copiando lo más feliz y contento. Ya iba en la sexta ya. El profesor estaba en la otra esquina. Y a esto que el profesor le hace así (gesto) salta un banco, salta otro, salta una fila, corre, va corriendo así, de esto a lo «lolo» así el profesor, de una esquina a la otra, lo pilla y le dice, «te pillé», le dice así. Y el gallo se congela así. Todo el mu-, todo el curso muerto de la risa, porque en una forma le dijo, «¡Ah! ¡Te pillé!» le dijo así. Mira, el gallo se congeló así. Le dijo «páseme la hoja». Le hizo así (gesto), chistosamente. Entonces el gallo queda, «Pero señor, es que yo». «No. Usted sonó. El que puede copiar, copia pues, y el que lo pilló lo liquido, pues», dice. Así que le puso un uno (en Silva-Corvalán, 1983: 268-269).

La narración es una de las formas de expresión más utilizada por las personas. A menudo, cuando a alguien —sobre todo si es un niño o una niña— se le pide una definición o una explicación, utilizando la pregunta *¿Qué es...?* empieza su respuesta diciendo: *Es cuando...* Este hecho tan familiar no hace sino mostrar que la narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más «distantes» u «objetivas» como pueden ser la definición o la explicación. Narramos para informar, para cotillear, para argumentar, para persuadir, para divertir, para crear intriga, para entretener...

Como secuencia dominante o envolvente, el ser humano, entendido como ser cultural y social, ha recurrido a la narración cuando ha necesitado explicar los orígenes de su grupo —a través de los relatos «de orígenes» o de las cosmogonías— o cuando ha necesitado explicarse a sí mismo o a los otros —a través de las narraciones (auto)biográficas—. Los mitos, las leyendas, los poemas épicos o los cantares de gesta no son sino maneras de contarnos los orígenes del mundo, de intentar abordar lo incomprensible, de hacer perdurar lo que se consideran grandes hazañas. El paso de esas primeras narraciones a lo que hoy conocemos como Historia no es tan claro; mito, leyenda e historia se han entremezclado durante largo tiempo, y aún en la actualidad los relatos antiguos son una fuente inagotable para la historia o para la filosofía.

El cuento popular forma parte de la tradición de todos los pueblos; primero, oral; luego recogido a través de la escritura, este género, así como las fábulas, las parábolas, las rondallas o las historietas, ha sido y sigue siendo una de las fuentes primeras y principales del disfrute infantil y de la persona adulta, algo que sirve para enlazar una generación con otra y a ésta con la siguiente... Es un elemento, pues, básico y fundamental en la transmisión cultural.

No es extraño, pues, que la narración haya sido objeto de estudio desde diversas disciplinas dentro del ámbito de los estudios literarios como la teoría y la crítica literarias (Barthes, Genette, Todorov) o la semiótica (Greimas, Eco, Henault). Desde una perspectiva discursivo-textual, las características de los relatos —de ficción o no— han interesado a disciplinas como el folklore (Propp, 1928), la antropología, la sociología y la lingüística textual (Labov y Waletzky, 1967; Van Dijk, 1977, 1978; Adam, 1984, 1985a; Adam y Revaz, 1996a).

La novela, el relato radiofónico, el cinematográfico, la serie de televisión y otros géneros similares son muestras de la pervivencia de la narración y de su capacidad para adaptarse a los diferentes medios o soportes de difusión, como la radio, el cine, el vídeo o la televisión.

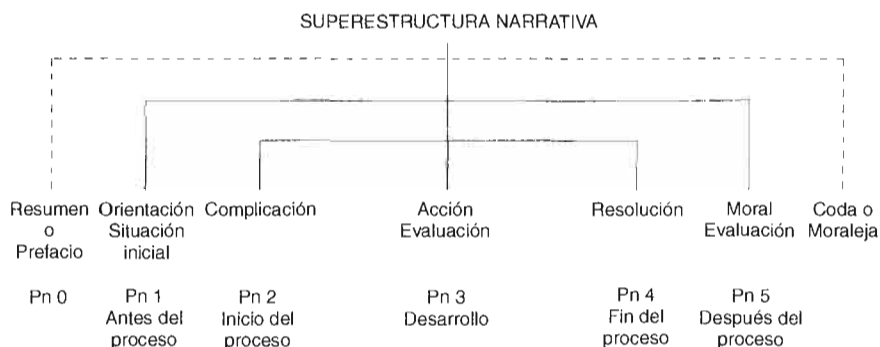
Como secuencia secundaria o incrustada, la narración puede combinarse con cualquier otra: en el diálogo, en forma de anécdota, cotilleo, chiste, etc. En una explicación, en forma de relato que sirve de ejemplo. En un discurso argumentativo, como argumento que apela a la experiencia. Incluso la descripción, sobre todo si es de lugares, adquiere a veces la forma de relato de un pequeño viaje: *Cuando entras en la casa, te encuentras con dos puertas, si vas por la derecha...*

La narración aparece en los medios de comunicación, dentro de géneros periodísticos como la noticia, el reportaje, el suceso, la crónica... En el ámbito académico, constituye un recurso didáctico de primer orden tanto para ejemplificar como para «instruir deleitando». En el ámbito de la investigación en ciencias sociales, el recurso a la narración, al relato o a la historia «subjetiva» se ha convertido en una de las técnicas o instrumentos propios de algunas disciplinas. La sociología, la antropología, la sociolingüística, la geografía humana o la historia contemporánea recurren cada vez más a los testimonios «vivos», recogidos a través de lo que se denomina *historias de vida* o *relatos de vida*. Los datos orales —normalmente grabados y, a veces, transcritos— así recabados constituyen verdaderos tesoros a partir de cuyo análisis se pueden (re)construir los valores culturales, las formas de hablar y de vivir o las relaciones sociales, y resultan ser datos preciosos que ayudan a entender los movimientos migratorios, la movilidad social, el contacto de lenguas o la variación lingüística, por poner sólo algunos ejemplos.

Si atendemos a la estructura interna de la secuencia narrativa podemos distinguir, siguiendo a Adam (1992), seis constituyentes básicos:

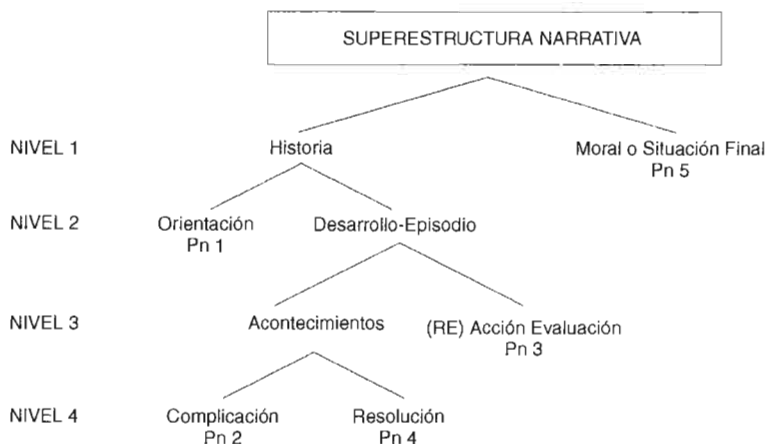
1. **Temporalidad:** existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
2. **Unidad temática:** esta unidad se garantiza por, al menos, un Sujeto-Actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
3. **Transformación:** los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.
4. **Unidad de acción:** existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
5. **Causalidad:** hay «intriga», que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

A partir de estos seis constituyentes se llega al siguiente esquema narrativo canónico:



(Adam, 1987b: 62)

La linealidad de esta superestructura disimula, de hecho, un orden jerárquico más «profundo» que el siguiente esquema intenta simular:



(Adam, 1987b: 62)

Si es jerarquizada, Adam cree que la dimensión configurativa (pragmática+semántica) ha intervenido sobre la secuencial.

En estrecha relación con la estructura que acabamos de presentar aparecen elementos morfosintácticos y discursivos típicos. En primer lugar, los tiempos verbales (véase el apartado 4.2.1). En la narración canónica, el tiempo verbal es el pasado, en sus diferentes formas. Normalmente, para la acción se utiliza el pretérito indefinido combinado con el pretérito anterior y el pluscuamperfecto; para los momentos descriptivos, de presentación del marco, el tiempo característico es el imperfecto. Sin embargo, también encontramos la utilización del presente, sobre todo en las narraciones históricas, en los resúmenes de relatos (por ejemplo, cuando contamos una película), en las narraciones que se producen dentro de la conversación espontánea o en aquellos casos en los que se pretende dar mayores *visos de realidad* a aquello que se cuenta.

Los conectores y los marcadores más usados también están en relación con las diferentes partes de la narración. Así, en la parte dedicada a la acción y a las transformaciones se utilizan preferentemente conectores y marcadores temporales, causales y consecutivos; en las partes descriptivas predominarán los espaciales y los organizadores discursivos de orden (véase el apartado 8.2.4).

En cuanto a los tipos de progresión temática (véase 8.2.3), se combinan, principalmente, el de tipo lineal y el de tema constante, ya que en una narración tan importante es asegurar la unidad temática como hacer progresar la acción con nuevos elementos y describir con detalle aquello que se crea necesario.

Otro aspecto de gran interés en la narración es el **punto de vista**. Un relato puede estar narrado en primera persona o en tercera persona. Puede

estar contado desde dentro de la propia narración, por uno de los «actores» mismos o desde fuera. Todo ello implica una utilización específica de las marcas morfosintácticas de persona y permite plantear los hechos que se relatan desde un punto de vista más subjetivo o más «pretendidamente» objetivo.

A continuación analizaremos el texto con el que iniciábamos este apartado; se trata de una anécdota que se relata en una conversación (los marcadores y los conectores se señalan con cursiva; los verbos, con negrita):

- §1: *Por ejemplo*, en sociales, jamás. No **podemos**. Ese profesor las **sabe** todas. Se **llama** el De la Fuente. Se **sabe** todo, todo. Lo **pilló** a uno y lo **dejó** paralizado. Esos profesores que nunca le **va a tomar** mala *porque -eh- es como* quien **dice**, a ver, *si te* **pilla** haciendo algo malo, te **liquida**, *pero* de una forma simpática, ¿ah?
- §2: *Por ejemplo*, uno -m:- se **sentaba** *delante* mío, no **sabía** nada, ¿ah? Yo no le **podía** soplar *porque* me **iban a pillar**, nada. Ese profesor me **pilla**, yo sé que me **pillaba**.
- §3: *Entonces* **botó** el, el, el cuaderno de sociales al suelo, y con el pie lo **daba** vuelta, la hoja, y **miraba** de arriba p'abajo así y **estaba** copiando lo más feliz y contento. *Ya iba* en la sexta ya. El profesor **estaba** *en la otra esquina*.
- §4: *Ya esto que* el profesor le **hace** así (gesto) **salta** un banco, **salta** otro, **salta** una fila, **corre**, **va corriendo** así, de esto a lo «lolo» así el profesor, *de una esquina a la otra*, lo **pilla** y le **dice**, «te **pillé**», le **dice** así. *Y el gallo se congela* así.
- §5: Todo el mu-, todo el curso muerto de la risa, *porque* en una forma le **dijo**, «¡Ah! ¡Te **pillé!**» le **dijo** así.
- §6: **Mira**, el gallo se **congeló** así. Le **dijo** «**pásame** la hoja». Le **hizo** así (gesto), chistosamente. *Entonces* el gallo **queda**, «*Pero* señor, *es que* yo». «No. Usted **sonó**. El que **puede** copiar, **copia** *pues*, y el que lo **pilló** lo **liquido**, *pues*», **dice**.
- §7: *Así que* le **puso** un uno.

La estructura de este relato es como sigue:

§1: *Resumen introductorio* en el que se presenta a uno de los protagonistas de la historia (el profesor) y, de forma concentrada, lo que se relatará con más detalle a continuación.

§2: *Situación inicial y orientación*: se presenta al otro protagonista (un alumno) y al personaje secundario y narrador de la historia, se sitúa a uno de los actores en el espacio y se plantea parte del problema.

§3: *Complicación*: se presenta lo que será el origen del conflicto y se sitúa al otro actor en el espacio.

§4 y §6: *Acción*.

§7: *Resolución*.

§5: *Evaluación*.

El principio y el final del relato están señalados por los marcadores *por ejemplo* y *así que*, respectivamente. Los conectores temporales que aparecen son: *entonces*, *a esto que*, *entonces*. Los marcadores espaciales son: *delante mío*, *en la otra esquina*, *de una esquina a otra*, además de los verbos de mo-

vimiento *correr* y *saltar*. Es interesante señalar el recurso al asíndeton en la parte en que se sitúa la acción (§4 y §6). En cuanto a los tiempos verbales, llama la atención el uso del presente, recurso típico de los relatos orales, combinado con el indefinido (en la acción, la resolución y la evaluación) y con el imperfecto (en la orientación y la complicación). El relato está contado en primera persona, por alguien que presencié el incidente y que se implica en lo que sucede.

A continuación presentamos otro ejemplo; en este caso se trata de un texto de Gabriel García Márquez, aparecido en un periódico; en él se habla del rodaje de una película inspirada en un hecho real y se cuenta el argumento. A partir del §4, cuando comienza el relato del argumento de la película, hemos señalado con cursiva los conectores y los marcadores y con negrita los verbos:

«*María de mi corazón*»

- §1: Hace unos dos años le conté un episodio de la vida real al director mexicano de cine Jaime Humberto Hermosillo, con la esperanza de que lo convirtiera en una película, pero no pareció que le hubiera llamado la atención. Dos meses después, sin embargo, vino a decirme sin ningún anuncio previo que ya tenía el primer borrador del guión, de modo que seguimos trabajando juntos hasta su forma definitiva. Antes de estructurar los caracteres de los protagonistas centrales, nos pusimos de acuerdo sobre cuáles eran los dos actores que podían encarnarlos mejor: María Rojo y Héctor Bonilla. Eso nos permitió además contar con la colaboración de ambos para escribir ciertos diálogos, e inclusive dejamos algunos apenas esbozados para que ellos los improvisaran con su propio lenguaje durante la filmación.
- §2: Lo único que yo tenía escrito de esa historia —desde que me la contaron muchos años antes en Barcelona— eran unas notas sueltas en un cuaderno de escolar, y un proyecto de título: «No: yo sólo vine a hablar por teléfono». Pero a la hora de registrar el proyecto de guión nos pareció que no era el título más adecuado, y le pusimos otro provisional: *María de mis amores*. Más tarde, Jaime Humberto Hermosillo le puso el título definitivo: *María de mi corazón*. Era el que mejor le sentaba a la historia, no sólo por su naturaleza, sino también por su estilo.
- §3: La película se hizo con la aportación de todos. Creadores, actores y técnicos aportamos nuestro trabajo a la producción, y el único dinero líquido de que dispusimos fueron dos millones de pesos de la universidad veracruzana; es decir, unos 80.000 dólares, que, en términos de cine, no alcanzan ni para los dulces. Se filmó en dieciséis milímetros y en color, y en 93 días de trabajos forzados en el ambiente febril de la colonia Portales, que me parece ser una de las más definitivas de la ciudad de México. Yo la conocía muy bien, porque hace más de veinte años trabajé en la sección de armada de una imprenta de esa colonia, y por lo menos un día a la semana, cuando terminábamos de trabajar, me iba con aquellos buenos artesanos y mejores amigos a bebernos hasta el alcohol de las lámparas en las cantinas del barrio. Nos pareció que ese era el ámbito natural de *María de mi corazón*. Acabo de ver la película ya terminada, y me alegré de comprobar que no nos habíamos equivocado. Es excelente, tierna y brutal a la vez, y al salir de la sala me sentí estremecido por una ráfaga de nostalgia.

- §4: María —la protagonista— **era** en la vida real una muchacha de unos veinticinco años, recién casada con un empleado de los servicios públicos. *Una tarde* de lluvias torrenciales, *cuando* **vijaba** sola por una carretera solitaria, su automóvil **se descompuso**. *Al cabo de una hora* de señas inútiles a los vehículos que **pasaban**, el conductor de un autobús se **compadeció** de ella. *No iba muy lejos, pero* a María le **bastaba** con encontrar un sitio donde **hubiera** un teléfono *para* pedirle a su marido que **viniera** a buscarla. *Nunca* se le **había ocurrido** que en aquel autobús de alquiler, ocupado por completo por un grupo de mujeres atónitas, **había empezado** *para* ella un drama absurdo e inmerecido que le **cambió** la vida *para siempre*.
- §5: *Al anochecer, todavía bajo* la lluvia persistente, el autobús **entró** en el patio empedrado de un edificio enorme y sombrío, situado en el centro de un parque natural. La mujer responsable de las otras las **hizo** descender con órdenes un poco infantiles, *como si* fueran niñas de escuela. *Pero* todas eran mayores, demacradas y ausentes, y se **movían** con una andadura que no **parecía** de este mundo. María **fue** la última que **descendió** sin preocuparse de la lluvia, *pues, de todos modos, estaba* empapada hasta el alma. La responsable del grupo se lo **encomendó** *entonces* a otras, que **salieron** a recibirlo, y **se fue** en el autobús. *Hasta ese momento*, María no se **había dado cuenta** de que aquellas mujeres **eran** treinta y dos enfermas pacíficas trasladadas de alguna otra ciudad, y que en realidad **se encontraba** en un asilo de locas.
- §6: *En el interior del edificio*, María **se separó** del grupo y **preguntó** a una empleada dónde **había** un teléfono. Una de las enfermeras que **conducía** a las enfermas le **hizo** volver a la fila *mientras* le **decía** de un modo muy dulce: «por aquí, linda, por aquí **hay** un teléfono». María **siguió**, junto con las otras mujeres, por un corredor tenebroso, y al final **entró** en un dormitorio colectivo donde las enfermeras **empezaron** a repartir las camas. *También* a María le **asignaron** la suya. *Más bien* divertida con el equívoco, María le **explicó** a una enfermera que su automóvil **se había descompuesto** en la carretera y sólo **necesitaba** un teléfono *para* prevenir a su marido. La enfermera **fingió** escucharla con atención, *pero* la **llevó** de nuevo a su cama, tratando de calmarla con palabras dulces.
- §7: *«De acuerdo, linda»*, le **decía**, «*si te portas bien, podrás hablar por teléfono con quien quieras. Pero ahora no, mañana*».
- §8: Comprendiendo *de pronto* que **estaba a punto** de caer en una trampa mortal, María **escapó** corriendo del dormitorio. *Pero antes de* llegar al portón, un guardia corpulento le **dio** alcance, le **aplicó** una llave maestra, y otros dos le **ayudaron** a ponerle una camisa de fuerza. *Poco después, como* no dejaba de gritar, le **inyectaron** un somnífero. *Al día siguiente, en vista de que* persistía en su actitud insurrecta, la **trasladaron** al pabellón de las locas furiosas, y la **sometieron** hasta el agotamiento con una manguera de agua helada a alta presión.
- §9: El marido de María **denunció** su desaparición *poco después de la media noche, cuando* **estuvo** seguro de que no se **encontraba** en casa de ningún conocido. El automóvil —abandonado y desmantelado por los ladrones— **fue recuperado** *al día siguiente*. *Al cabo de dos semanas*, la policía **declaró** cerrado el caso, y se **tuvo** por buena la explicación de que María, desilusionada de su breve experiencia matrimonial, **se había fugado** con otro.
- §10: *Para esa época*, María no se **había adaptado aún** a la vida del sanatorio, *pero* su carácter **había sido doblegado**. *Todavía* se **negaba** a parti-

cipar en los juegos al aire libre de las enfermas, *pero* nadie la **forzaba**. *Al fin y al cabo*, **decían** los médicos, *así empezaban* todas, *y tarde o temprano terminaban* por incorporarse a la vida de la comunidad. *Hacia el tercer mes* de reclusión, María **logró por fin** ganarse la confianza de una visitadora social, *y ésta se prestó para* llevarle un mensaje a su marido.

§11: El marido de María la **visitó el sábado siguiente**. En la sala de recibimiento, el director del sanatorio le **explicó** en términos muy convincentes cuál **era** el estado de María y la forma en que él mismo **podía** ayudarla a recuperarse. Le **previno** sobre su obsesión dominante —el teléfono— y le **instruyó** sobre el modo de tratarla durante la visita, *para* evitar que **cajera** en una de sus frecuentes crisis de furia. Todo era cuestión, *como se dice*, de seguirle la corriente.

§12: *A pesar de que él siguió* al pie de la letra las instrucciones del médico, *la primera visita fue* tremenda. María **trató** de irse con él a toda costa, *y tuvieron* que recurrir *otra vez* a la camisa de fuerza *para* someterla. *Pero poco a poco se fue haciendo* más dócil en las visitas *siguientes*. *De modo que* su marido **siguió** visitándola *todos los sábados*, llevándole *cada vez* una libra de bombones de chocolate, *hasta que* los médicos le **dijeron** que no **era** el regalo más conveniente *para* María, *porque estaba* aumentando de peso. *A partir de entonces*, sólo le **llevó** rosas (*El País*, 3 de mayo de 1981: 9).

Los tres primeros párrafos (del §1 al §3) constituyen una introducción al relato sobre María. Ese prefacio está estructurado también como una narración: el relato de la elaboración de un film. A partir de una idea, pasando por los problemas de producción, se llega a la consecución del objetivo, al final feliz: la filmación de una película «excelente», en palabras del autor.

A partir del §4 empieza el relato de *María de mi corazón*, que es, a la vez, un resumen del argumento de la película y que nos remite al hecho real que fue su punto de partida. En el §4 se nos dibuja la situación inicial: se nos presenta al personaje principal con una breve descripción y se nos sitúa en el lugar —*una carretera solitaria*—, en un tiempo —*una tarde de lluvias torrenciales*— y con un problema —*el coche descompuesto*—. Con esa presentación, ya se crea un cierto clima de misterio, de intriga: soledad, lluvia y el coche estropeado; ese clima inquietante se reforzará más adelante, en el §5 —*un edificio enorme y sombrío*—, en el §6 —*un corredor tenebroso*— y en el §8 —*el pabellón de las locas furiosas*—. Al final de este mismo párrafo, el narrador, externo, nos anuncia lo que será el nudo desencadenante y que, al mismo tiempo, funciona como una evaluación anticipada del relato —*había empezado para ella un drama absurdo e inmerecido que le cambió la vida para siempre*.

En el §5 se plantea propiamente el conflicto: María ha viajado en un autobús que conduce a un grupo de locas pacíficas a un manicomio, y las dos personas «cuerdas» —el conductor y la cuidadora—, que saben quién es ella, se van sin decir nada sobre su presencia a las enfermeras. A partir de aquí, del §6 hasta la primera parte del §12, se van sucediendo las acciones (obsérvese la presencia de nuevas descripciones y de alguna secuencia dialogal). Finalmente, la segunda parte del §12 representa el desenlace: María

«ya es una loca», y la situación final: el marido le seguirá llevando rosas. La evaluación, como ya hemos comentado, se encuentra al final del §4.

Si repasamos los cinco constituyentes básicos que hemos tratado antes veremos que todos ellos aparecen en esta narración:

1. **Temporalidad:** La acción está situada en un tiempo que transcurre —tres meses (v. §9 y §10)—.
2. **Unidad temática:** María es el Sujeto-Actor que asegura esa unidad.
3. **Transformación:** La protagonista es arrastrada de la «cordura» a la «locura».
4. **Unidad de acción:** En esta narración se puede apreciar cómo de la situación inicial —una mujer joven y «cuerda» a quien se le ha descompuesto el coche en una carretera solitaria una tarde de lluvias torrenciales— se llega a la situación final —una mujer «loca» en un manicomio— a través del proceso de transformación que se va detallando en los §8, §9, §10, §11 y §12.
5. **Causalidad:** La intriga ya se presenta desde el §4 y se va desarrollando casi de modo «fatídico» a lo largo del relato.

La articulación de los tiempos verbales, los marcadores temporales, espaciales y los conectores causales y finales sirve para dar cohesión al relato y para señalar las distintas fases del mismo. Igualmente, podemos observar que aparecen incrustadas breves secuencias descriptivas o dialogales, algo típico en los relatos.

La narración también puede dar coherencia a la vida de la propia persona; a través de la narración autobiográfica se construye una identidad y se da coherencia a una trayectoria. Veamos lo que el escritor mexicano Jorge Ibargüengoitia dice de sí mismo (dejamos para quien lee estas páginas la tarea de ejercitar el análisis con este texto):

Nací en 1928 en Guanajato, una ciudad de provincia que era entonces casi un fantasma. Mi padre y mi madre duraron veinte años de novios y dos de casados. Cuando mi padre murió yo tenía ocho meses y yo no lo recuerdo. Por las fotos deduzco que de él heredé sus ojeras. Ya adulto encontré una carta suya que yo podría haber escrito. Al quedar viuda, mi madre regresó a vivir con su familia y allí se quedó. Cuando yo tenía tres años fuimos a vivir a la capital; cuando tenía siete, mi abuelo, el otro hombre que había en la casa, murió. Crecí entre mujeres que me adoraban. Querían que fuera ingeniero: ellas habían tenido dinero, lo habían perdido y esperaban que yo lo recuperara. En ese camino estaba cuando un día a los veintiún años, faltándome dos para terminar la carrera, decidí abandonarla para dedicarme a escribir. Las mujeres que había en la casa pasaron quince años lamentando esta situación —«lo que nosotras hubiéramos querido», decían, «es que fueras ingeniero»—, más tarde se acostumbraron.

Escribí mi primera obra literaria a los seis años y la segunda a los veintitrés. Las dos se han perdido. Yo había entrado en la Facultad de Filosofía y Letras y estaba inscrito en la clase de Composición Dramática que daba Usigli, uno de los dramaturgos más conocidos de México. «Usted tiene facilidad para

el diálogo», dijo, después de leer lo que yo había escrito. Con eso me marcó: me dejó escritor para siempre.

Al principio parecía que mi carrera literaria iría por el lado del teatro y sería brillante. Mi primera comedia fue puesta en escena, con éxito relativo, en 1954, la segunda lo fue en 1955, las dos fueron recogidas en antologías del teatro mexicano moderno, Usigli me designó para que lo reemplazara cuando se retiró, gané tres becas al hilo —única manera que había entonces de mantenerse en México siendo escritor—. Pero llegó el año de 1957 y todo cambió: se acabaron las becas —yo había recibido ya todas las que existían—, una mujer con quien yo había tenido una relación tormentosa se hartó de mí, me dejó y se quedó con mis clases, además yo escribí dos obras que a ningún productor le gustaron. (En esto intervino un factor que nadie había considerado: tengo facilidad para el diálogo, pero incapacidad para establecerlo con gente de teatro.)

Siguieron años difíciles: hice traducciones, guiones, para películas, fui relator de congreso, escribí obras de teatro infantil, acumulé deudas, pasé trabajos. Mientras tanto escribí seis obras de teatro que nadie quiso montar.

En 1962 escribí *El atentado*, mi última obra de teatro. Es diferente a las demás: por primera vez abordé un tema público y basé la trama en un incidente real, la muerte, ocurrida en 1928, de un presidente mexicano a manos de un católico. La mandé a un concurso en México y no pasó nada, la mandé a Cuba y ganó el premio de Teatro de la Casa de las Américas en 1963. Durante quince años, en México, las autoridades no la prohibieron, pero recordaban a los productores que no la montarían, «porque trataba con poco respeto» a una figura histórica.

El atentado me dejó dos beneficios: me cerró las puertas del teatro y me abrió las de la novela. Al documentarme para escribir esta obra encontré un material que me hizo concebir la idea de escribir una novela sobre la última parte de la revolución mexicana basándome en una forma que fue común en esa época en México: las memorias de general revolucionario. (Muchos generales al envejecer, escribían sus memorias para demostrar que ellos eran los únicos que habían tenido razón.) Esta novela, *Los relámpagos de agosto*, fue escrita en 1963, ganó el premio Casa de las Américas 1964, fue editada en México en 1965, ha sido traducida a siete idiomas y en la actualidad, diecisiete años después, se vende más que nunca.

El éxito de *Los relámpagos* ha sido más prolongado que estruendoso. No me permitió ganar dinerales pero cambió mi vida, porque me hizo comprender que el medio de comunicación adecuado para un hombre insociable como yo es la prosa narrativa: no tiene uno que convencer a actores ni empresarios, se llega directo al lector, sin intermediarios, en silencio, por medio de hojas escritas que el otro lee cuando quiere, de un tirón o en ratitos y si no quiere no las lee, sin ofender a nadie —en el comercio de libros no hay nada comparable a los ronquidos en la noche de estreno.

Aparte de *Los relámpagos* he escrito cinco novelas y un libro de cuentos que, si quiere uno clasificarlos, se dividen fácilmente en dos tendencias: la pública a la que pertenecen *Los relámpagos de agosto* (1964), *Maten al león* (1969) —la vida y la muerte de un tirano hispanoamericano—, *Las muertas* (1977) —obra basada en acontecimientos famosos que ocurrieron en el interior de un burdel— y *Los pasos de López* —que está inspirada en los inicios de la guerra de independencia de México—. Los sucesos presentados en estas novelas son reales y conocidos, los personajes son imaginarios. La otra tendencia es más íntima, generalmente humorística, a veces sexual. A ella pertenecen los cuen-

tos de *La ley de herodes* (1967), *Estas ruinas que ves* (Premio Internacional de novela «México», 1974) y *Dos crímenes* (1979).

En 1965 conocí a Joy Laville, una pintora inglesa radicada en México, nos hicimos amigos, después nos casamos y actualmente vivimos en París (Jorge Ibargüengoitia, *Instrucciones para vivir en México*, México, Joaquín Mortiz, 1990, pp. 13-15).

10.2. La descripción

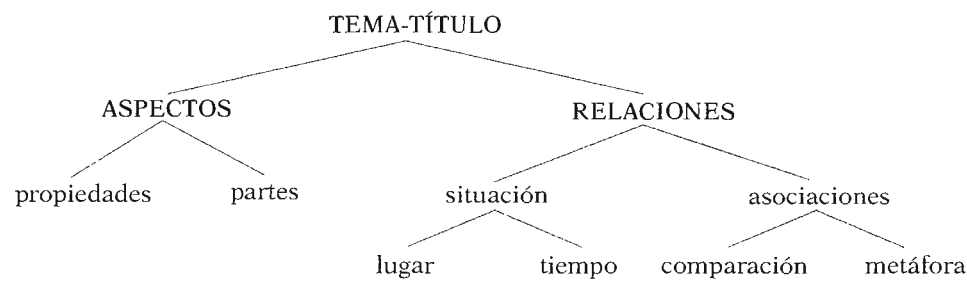
—¿Cómo definiría su momento actual?

—Estoy loco por saltar de nuevo a un escenario tras la fase de elaboración de *Sombras de la China*. Ansío volver a ser titiritero. Y me encuentro en forma para ello, a gusto conmigo mismo. Aunque soy uno de los sosegados más alborotados del país, atravieso momentos de agradable estabilidad y funciona cada día con razonable eficacia. La razón se impone a los agobios. El cerebro está en orden. La cabeza, tan campante. Es cierto que me abandonan los pelos, pero ni hablar del peluquín. La nariz olfatea con desparpajo. El oído siempre alerta. La garganta, serena. La pelvis y su ámbito, felices. Los pies caminan con soltura (fragmento de entrevista de R. Cantalapiedra a J. M. Serrat, *El País Dominical*, IX-1998).

Con la descripción representamos lingüísticamente el mundo real o imaginado: en el ámbito humano —personal y social— y sus esferas de actividad; en el ámbito creado por los humanos: construcciones, aparatos y artefactos; y en el ámbito natural: rocas y montañas, animales, plantas y paisajes. Con la descripción expresamos la manera de percibir el mundo a través de los sentidos —lo que vemos, oímos, olemos, tocamos y gustamos—, y a través de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta. Nuestra cultura ha favorecido el sentido de la vista como sentido privilegiado para la representación de la realidad: por eso decimos que la descripción representa la diferenciación y la relación de lo que percibimos en el espacio y se ha asociado con la representación de escenas a través del dibujo, la pintura, la fotografía o el film.

La descripción se aplica tanto a *estados* como a *procesos* y se realiza según una *perspectiva* o *punto de vista* determinados, en un amplio abanico que se presenta desde el ángulo más objetivo al más subjetivo. Toda descripción está condicionada por el *contexto* en que aparece la comunicación: la relación entre los interlocutores, el contrato comunicativo que se establece, el conocimiento compartido que se presupone. El propósito que se pretende —ya sea persuadir, convencer, criticar, informar, burlarse o conmover— orienta la descripción, cuya función puede ser predominantemente informativa o bien expresiva, argumentativa o directiva. El contenido responde a preguntas, explícitas o implícitas, del tipo: *¿Qué es?* *¿Cómo es?* *¿Qué partes tiene?* *¿Para qué sirve?* *¿Qué hace?* *¿Cómo se comporta?* *¿A qué se parece?* Todo ello forma parte de la configuración pragmática.

Para el ámbito secuencial, Adam (1992) propone una organización esquemática del prototipo de secuencia descriptiva, en la que se inspira el siguiente cuadro:



Adam sitúa este esquema modélico en la perspectiva del proceso de composición a partir de un plan. Propone considerar tres procedimientos ordenados: el primero es el del *anclaje descriptivo*, con el establecimiento del objeto como un todo, el tema. Éste se puede establecer desde el inicio (sin *afectación*) o bien después de enumerar características (con *afectación*). El segundo procedimiento es el de la *aspectualización*, a través del cual se distinguen las cualidades, las propiedades y las partes del objeto de la descripción. El tercer procedimiento consiste en la *puesta en relación* con el mundo exterior, tanto en lo que se refiere al espacio y el tiempo como a las múltiples asociaciones que se pueden activar con otros mundos y otros objetos análogos (comparación, metonimia, metáfora). Las descripciones subjetivas y expresivas abundan en comparaciones y metáforas, desde las descripciones de las conversaciones cotidianas hasta las literarias. En estas últimas, la expresión de la percepción de la realidad adquiere a través de la palabra rasgos nuevos y atractivos, porque evita el estereotipo gastado, apoyándose en la creatividad y alcanzando un valor estético.

En el recorrido descriptivo, los referentes introducidos pueden ser a su vez *tematizados* para volver a aplicar el mismo esquema de forma sucesiva. Por otro lado, tanto a lo largo del proceso como al final, puede haber *reformulaciones* del tema, que tienen como función subsumir, sintetizar o dar una orientación argumentativa al conjunto de propiedades y características enumeradas.

Como todas las secuencias, la descriptiva puede ser la dominante en un texto (informe médico, presentación de vinos, tratado de botánica) pero en gran cantidad de textos aparece como secuencia combinada o incrustada. En el ámbito literario forma parte sustancial de los relatos: junto con la secuencia narrativa y la dialogal es parte esencial de la representación del mundo de ficción. Junto con la secuencia explicativa y la argumentativa aparece en los textos científicos y didácticos.

Los elementos lingüístico-discursivos más característicos de la secuencia descriptiva son los que se encuentran en el léxico nominal (sustantivos y adjetivos). De la selección de las palabras adecuadas depende el éxito del texto descriptivo. Terminología específica en el caso de la ciencia y de la técnica; nombres y adjetivos valorativos, precisos y sugerentes para representar con viveza una escena o para dar cuenta de la impresión producida por ella. Todo el despliegue sintáctico nominal —aposiciones, oraciones ad-

jetivas, complementación— se pone al servicio de la construcción de cuadros y retratos que manifiestan la visión propia del locutor a través de la selección y de la analogía. La competencia del hablante está aquí en función de la precisión, del rigor y de la especificidad, o bien de la gracia y de la singularidad. En cuanto a los verbos, *es, está, hay, parece, tiene, constituye...* forman el conjunto de presentadores de entidades y sus características. En el caso de que la descripción pretenda ser impresionista, todos los verbos de percepción se potencian. El uso del presente o del imperfecto de indicativo como tiempos descriptivos depende de la actitud y la posición del hablante ante un «mundo comentado» o un «mundo narrado» (véase el apartado 4.2.1). Los déicticos de tiempo y de espacio se usan en las descripciones junto a elementos léxicos locativos y temporales.

Como procedimiento discursivo, la *enumeración* aparece como el recurso más utilizado en la secuencia descriptiva. En su grado más escueto, se encuentra en forma de *listados* (en la publicidad, en los informes médicos). Los enunciados suelen aparecer *yuxtapuestos* (el procedimiento estilístico de *asíndeton* se basa en este tipo de relación sintáctica). Los verbos pueden elidirse fácilmente, porque la función referencial recae en los grupos nominales. En algunos casos los marcadores de tiempo y de lugar funcionan como organizadores del discurso. Pero para instaurar orden en la sucesión de enumeraciones, éstas se suelen situar en unas coordinadas: de lo general a lo particular, del todo a las partes; o bien se presentan con referentes espaciales (arriba/abajo, izquierda/derecha, fuera/dentro, grande/pequeño), de los puntos cardinales, de los cinco sentidos, con perspectiva general (de lejos, panorámica) o de primer plano (de cerca, detalle y matiz), etc.

Desde antiguo se ha perseguido el propósito de objetividad a partir de imponer condiciones racionales a la visión de la realidad (meta del conocimiento científico). La descripción tiene una función relevante en el ámbito de las disciplinas científicas que se proponen dar cuenta de forma organizada y exhaustiva de las características del mundo natural y social. Por eso encontramos descripciones en la astronomía, la física, la geología, la química, la botánica, la geografía, la sociología, la historia, la economía o la antropología. En definitiva, toda ciencia tiene su dimensión descriptiva junto a su dimensión demostrativa y explicativa. Veamos un ejemplo de descripción geográfica:

[RASGOS MORFOLÓGICOS DE LA PENÍNSULA IBÉRICA]

Estos rasgos son los siguientes: en primer lugar, la existencia de una altiplanicie interior, dominio de los páramos horizontales, modelados en arcillas y margas miocenas, disecados por la erosión de los ríos, desmantelados otras veces y reducidos a cerros residuales. La Meseta se articula en dos escalones, más elevado el septentrional, separados por la arista montañosa del Sistema Central. Los sedimentos miocenos sólo ocupan en el escalón meridional la porción oriental, mientras que al Oeste se limitan a rellenar el fondo de los ríos. Tres sistemas montañosos, el Cantábrico, el Ibérico y Sierra Morena defienden el acceso a la Meseta, que sólo del lado Oeste queda relativamente abierta a la penetración desde el Océano. Tres depresiones marginales, la del

Ebro, la del Guadalquivir y las tierras bajas de Portugal, forman el zócalo sobre el que la Meseta se endereza. La depresión del Ebro queda cerrada en todos sus lados, y el río, cuyo valle encuadran los Pirineos y el Sistema Ibérico, tiene que rasgar la cadena litoral catalana para alcanzar el mediterráneo; mientras que el Guadalquivir, cuya cuenca delimitan Sierra Morena y los Sistemas Béticos, discurre fácilmente hasta el mar sin obstáculo montañoso. Por último, una faja discontinua de llanuras litorales, de irregular anchura y desarrollo, forma la aureola periférica de la península (fragmento de libro de texto de Enseñanza Secundaria).

Las condiciones que impone la perspectiva científica en la descripción son la neutralidad y la objetividad, la completitud, la ordenación. Por ejemplo, la descripción de sustancias debe procurar información sobre la forma, las propiedades, la estructura, las reacciones, los usos, el lugar en donde se encuentran... La descripción de los procesos tiene en cuenta la serie de actividades que determinan las diferentes fases de un proceso, la secuencia de estas fases, los cambios que ocurren al pasar de una fase a otra, la finalidad del proceso y de cada fase, el método utilizado para llevar a cabo las actividades, el equipo e instrumental utilizado... (véase Widdowson, 1979: 33). Presentamos ejemplos de descripción de una sustancia —el litio— y de un proceso —la transmisión sináptica:

litio *lithium* Elemento químico, símbolo Li, número atómico 3 y peso atómico 6.939. El litio encabeza la familia de los metales alcalinos en la tabla periódica. En la naturaleza se encuentra como una mezcla de los isótopos Li^6 y Li^7 . Es el metal sólido más ligero, es blando, de bajo punto de fusión y reactivo. Muchas propiedades físicas y químicas son tan, o más parecidas a las de los metales alcalinotérreos que a las de su grupo. V. METALES ALCALINOS; METALES ALCALINO-TÉRREOS.

El principal uso industrial del litio es en forma de estearato de litio como espesante para grasas lubricantes. Otras aplicaciones importantes de compuestos de litio son en cerámica, de modo específico en la formulación de esmaltes para porcelana; como aditivo para alargar la vida y el rendimiento en acumuladores alcalinos y en soldadura autógena y soldadura para latón. El litio es un elemento moderadamente abundante y está presente en la corteza terrestre en 65 partes por millón (ppm).

Esto lo coloca por debajo del níquel, cobre y tungsteno y por encima del cerio y estaño, en lo referente a abundancia.

Entre las propiedades físicas más notables del litio están el alto calor específico (capacidad calorífica), el gran intervalo de temperatura de la fase líquida, alta conductividad térmica, baja viscosidad y muy baja densidad. El litio metálico es soluble en amoníaco líquido y es ligeramente soluble en aminas alifáticas de cadena corta, como la etilamina. Es insoluble en los hidrocarburos.

El litio experimenta un gran número de reacciones, tanto con reactivos orgánicos como inorgánicos. Reacciona con el oxígeno para formar el monóxido, Li_2O , y el peróxido Li_2O_2 . Es el único metal alcalino que reacciona con el nitrógeno a temperatura ambiente para producir un nitruro, Li_3N , el cual es de color negro. Reacciona fácilmente con el hidrógeno a casi $500\text{ }^\circ\text{C}$ ($930\text{ }^\circ\text{F}$) para formar hidruro de litio, LiH . La reacción del litio metálico con agua es en extremo vigorosa. El litio reacciona en forma directa con el carbono para producir el carburo, Li_2C_2 . Se combina fácilmente con los halógenos y forma halogenuros parafínicos, experimenta reacciones de adición con alquenos sustituidos por grupos arilo y dienos. También reacciona con

compuestos acetilénicos, formando acetiluros de litio, los cuales son importantes en la síntesis de la vitamina A.

I																		0
1 H	II										III	IV	V	VI	VII	2 He		
3 Li	4 Be											5 B	6 C	7 N	8 O	9 F	10 Ne	
11 Na	12 Mg	Elementos de transición										13 Al	14 Si	15 P	16 S	17 Cl	18 Ar	
19 K	20 Ca	21 Sc	22 Ti	23 V	24 Cr	25 Mn	26 Fe	27 Co	28 Ni	29 Cu	30 Zn	31 Ga	32 Ge	33 As	34 Se	35 Br	36 Kr	
37 Rb	38 Sr	39 Y	40 Zr	41 Nb	42 Mo	43 Tc	44 Ru	45 Rh	46 Pd	47 Ag	48 Cd	49 In	50 Sn	51 Sb	52 Te	53 I	54 Xe	
55 Cs	56 Ba	57 La	72 Hf	73 Ta	74 W	75 Re	76 Os	77 Ir	78 Pt	79 Au	80 Hg	81 Tl	82 Pb	83 Bi	84 Po	85 At	86 Rn	
87 Fr	88 Ra	89 Ac	104 Rf	105 Ha	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	

Series lantánidas	58 Ce	59 Pr	60 Nd	61 Pm	62 Sm	63 Eu	64 Gd	65 Tb	66 Dy	67 Ho	68 Er	69 Tm	70 Yb	71 Lu
----------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Series actínidas	90 Th	91 Pa	92 U	93 Np	94 Pu	95 Am	96 Cm	97 Bk	98 Cf	99 Es	100 Fm	101 Md	102 No	103 Lr
---------------------	----------	----------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------	-----------	-----------	-----------

El compuesto principal de litio es el hidróxido de litio. Es un polvo blanco; el material comercial es hidróxido de litio monohidratado, $\text{LiOH}\cdot\text{H}_2\text{O}$. El carbonato, Li_2CO_3 , tiene aplicación en la industria de cerámica y en la medicina como un anti-depresivo. Tanto el bromuro como el cloruro de litio forman salmueras concentradas que tienen la propiedad de absorber humedad en un intervalo amplio de temperaturas; estas salmueras se emplean en los sistemas comerciales de aire acondicionado (Enciclopedia McGraw-Hill de Ciencia y Tecnología. México, 1992, p. 1273).

transmisión sináptica *synaptic transmission* Término aplicado a los mecanismos fisiológicos por medio de los cuales una célula nerviosa (neurona) influye en la actividad de una neurona anatómicamente adyacente con la cual está funcionalmente acoplada. El término sinapsis se refiere al sitio de contacto entre dos neuronas caracterizado por especializaciones morfológicas únicas locales. Las neuronas también establecen conexiones anatómicas y funcionales con varios tipos de células efectoras (células musculares, glandulares y sensoriales), y en ellas la región de contacto se llama terminal neuroefectora. Este tipo de transmisión provee el recurso por medio del cual una neurona puede ejercer control sobre la célula efectora a la que está conectada. El acoplamiento de neuronas a través de la transmisión sináptica hace posible la unión de muchas neuronas hasta formar extensas vías de complicadas redes sobre las cuales se puede conducir, procesar y almacenar la información en forma de impulsos nerviosos. De esta manera, con base en tal disposición anatómica, es posible reunir y transportar la información de una región a otra del sistema nervioso, o hacerla llegar a varias partes del organismo que posean conexiones neuronales.

Es característico que, al llegar un impulso nervioso a las terminaciones presi-

nápticas, se inicia una serie de eventos que en última instancia producen un cambio en las membranas postsinápticas de la neurona adyacente. Esta secuencia de eventos, conocida como transmisión sináptica, se realiza muy rápidamente, requiere apenas 0,6 milisegundos para completarse. Representa un proceso unidireccional que fluye de los elementos presinápticos a los postsinápticos, pero no en dirección opuesta. Entonces tenemos que una de las principales características de la sinapsis es que ejerce una acción de válvula en la transmisión de la información.

El mecanismo de acoplamiento que opera a nivel de algunas sinapsis puede ser de naturaleza química o eléctrica; sin embargo, se conocen sinapsis en las que los dos tipos de transmisiones se realizan en forma paralela.

Durante la transmisión química, un impulso nervioso que llega a la terminal presináptica inicia la liberación rápida de un intermediario químico (transmisor) que se difunde a través del estrecho espacio lleno de líquido (hendidura sináptica) situado entre los elementos presinápticos y postsinápticos. Cuando el transmisor llega a la periferia de la membrana de la célula postsináptica se combina con las moléculas del receptor. Cuando la molécula receptora se combina con la transmisora sufre una serie de modificaciones en su forma, permitiendo que los iones penetren al canal iónico que se forma en la membrana. De esta manera se puede conceptualizar el transmisor como una «llave» química que abre la puerta de un receptor proteico específico en la entrada de un canal iónico en la membrana postsináptica. Algunos ejemplos de transmisores relativamente bien establecidos son la acetilcolina, la norepinefrina, la dopamina, la serotonina, el ácido gamma aminobutírico, el ácido glutámico y la glicina. V. ACETILCOLINA.

Además de la transmisión química, existe otro tipo de acoplamiento sináptico que fundamentalmente es eléctrico por su naturaleza. El flujo eléctrico pasa a través de estructuras anatómicamente adecuadas; la corriente eléctrica que acompaña a los potenciales de acción propagados que aparecen en las estructuras presinápticas pueden conducirse para que crucen y estimulen las membranas postsinápticas, iniciando los potenciales de acción en los elementos postsinápticos. Dicho funcionamiento, conocido como transmisión eléctrica, es relativamente simple, y dado que el retraso sináptico es mínimo, la conducción es extremadamente rápida. Por esta razón, la transmisión eléctrica se utiliza en animales como el pez eléctrico, que requiere activación sincronizada de los órganos eléctricos distribuidos a lo largo del cuerpo. Las células musculares que forman el músculo ventricular del corazón de los animales superiores también está acoplado en forma eléctrica, pero estas uniones no se consideran sinápticas. V. ÓRGANO ELÉCTRICO (BIOLOGÍA); SISTEMA NERVIOSO (VERTEBRADOS) (Enciclopedia McGraw-Hill de Ciencia y Tecnología, México, 1992, p. 2113).

Las descripciones se suelen acompañar con representaciones icónicas o incluso son sustituidas por ellas: diagramas, esquemas, mapas, dibujos o fotografías, ya que estas imágenes e ilustraciones representan con mayor exactitud y rigor la realidad estudiada. Los instrumentos utilizados por las disciplinas científicas —los aparatos radiológicos, el microscopio, el telescopio— permiten representar realidades inasequibles a la percepción habitual. De esta manera, el universo de observación de la ciencia en muchos casos es de otro orden distinto a la experiencia humana corriente. Asimismo, los datos y la información que se recogen se enmarcan en modelos teóricos que generan descripciones con terminología específica, símbolos lógicos y cifras.

[PARTÍCULAS ELEMENTALES. PROPIEDADES FUNDAMENTALES]

Todas las partículas elementales (p.e.) son objetos de masas y dimensiones extremadamente pequeñas. La mayor parte de las partículas tienen masas del orden de la masa del protón, igual a $1,6 \cdot 10^{-24}$ g. (entre las partículas con masa no nula, resulta bastante menor sólo la masa del electrón: $0,9 \cdot 10^{-27}$ g.). Las dimensiones del protón, pion y otros hadrones son del orden de 10^{-13} cm. y las del electrón y el muon no se han determinado, pero son menores que 10^{-16} cm. Las masas y las dimensiones microscópicas de las p.e. ocasionan la específica forma cuántica de su comportamiento. Las longitudes de las ondas de De Broglie de las p.e., por lo general, son comparables o mayores que sus dimensiones típicas. De acuerdo con esto las regularidades cuánticas son determinantes en la conducta de las p.e. (A. M. Projórov, dir., *Diccionario enciclopédico de la Física*, Ed. Mir, 1996).

La descripción enlaza con la definición, porque ésta es una operación discursiva que sirve para especificar un concepto a partir de establecer sus características y la clase de objetos a que pertenece. Si se empieza por el concepto y se establecen su clase y sus características, la definición es considerada *real*. En el caso contrario, cuando se parte de las características y la clase a que pertenece el objeto estudiado para llegar así al concepto, la definición se considera *nominal*. La definición simple la encontramos en los diccionarios. La definición extendida la encontramos en enciclopedias, libros de texto, tratados y diccionarios especializados que atienden a la especificación de los conceptos.

Analizaremos a continuación la descripción de una planta:

504. ALBAHACA (*Ocimum basilicum* L.)

Sinonimia cast., *alhábega*; port., *alfádega*, *manjeriço-grande*, *basílico*; cat., *alfábrega*, *alfábega*, *alfabreguera*, *alfabeguera*, *alfalga*; vasc., *albaraka*, *albaka*, *brazilla*.

Descripción. La albahaca es una hierba anual de 1 a 3 palmos de altura, muy ramosa, lampiña inferiormente, con algunos pelitos cortos en las sumidades. Tiene las hojas con la lámina ovada, de 3 a 5 cm. de largo y el rabillo de 1 cm., enteras o con algún que otro dientecito apenas insinuado. Las flores se disponen en largos ramilletes terminales constituidos por numerosas rodajuelas superpuestas, de seis flores cada una. El cáliz está dividido en cinco lóbulos ciliados, los dos inferiores más angostos y agudos, el superior redondeado, mayor que los otros, superpuesto a los adyacentes, levantado y desbordante. La corola tiene de 8 a 10 mm. de largo y color blanco o sonrosado, y está dividida en dos labios, el superior con cuatro lóbulos y el inferior indiviso; los estambres tienen también blancos los filamentos y las anteras. En la cara inferior de la hoja, aguzando la vista, se pueden distinguir unos hoyuelos en cada uno de los cuales se forma una gotita de esencia; vistos a contraluz, aparecen como otros tantos puntitos claros, translúcidos. La albahaca exhala delicado olor a limón; aunque, a veces, se tuerce convertido en cierto desagradable tufillo a sobaquina.

Florece en verano.

Se cría en las macetas, que ya desde antiguo se llaman albahaqueras, las cuales lucen en balcones y ventanas, y, a ratos en los interiores, la buena mano de quien cuida de la albahaca con amoroso mimo, y, sobre todo, de quien sabe regarla con el agua más clara, más fina y más fresca que pueda apeteecer la planta para darse lozana.

Hay un secreto para criar albahacas de buen ver, que consiste en llenar la ma-

ceta de conchas de caracoles; de los caracoles de huerta o de monte, que suelen comerse con salsas picantes. Hay que darles un hervor con agua de jabón, para que se lleve todo el aceite de la salsa; y luego se dejan en agua corriente con objeto de arrastrar el jabón sobrante, hasta que quedan perfectamente limpias.

Hay que escoger una buena tierra del tipo de la llamada de castaño, tierra negra de los bosques de roble, de haya o de otros árboles de hoja ancha, y mezclarla con arena de río muy fina. En el fondo de la albahaquera, después de colocar un fragmento de barro cocido para obturar el desagüero, se echan dos dedos de la mezcla de tierra negra y arena. Y con esta misma tierra, suelta y porosa, se llenan las conchas de los caracoles hasta su misma boca, y se van colocando, boca arriba, en el fondo de la maceta, sobre los dos dedos de tierra. Y, sobre la primera capa de conchas, se echa más tierra en los huecos que dejan entre sí, hasta cubrirla toda ella con otro dedo de tierra. Y sobre esta capa de conchas y tierra se van disponiendo otras capas superpuestas hasta llenar la maceta, pero dejando un hueco en el centro para colocar el plantel de albahaca, que se cubre, finalmente, con la misma mezcla de tierra.

Esta práctica hace que la planta extienda mucho sus raíces, y que cada rama de las mismas, embutida en una concha, tenga siempre a su disposición cierta cantidad de agua de los respectivos pocitos caracoleros.

Téngase presente que es mejor el riego con regadera fina, y que la albahaca es planta de media sombra, que rehúye el sol directo y abrasador de nuestros estíos. Darle el agua necesaria, pero no excesiva; que el agua nunca desborde la maceta ni salga en cataratas por el desagüe.

Madueño trae noticias sobre el cultivo de la albahaca en las huertas, en la página 89 de su obra citada.

Composición. Contiene esencia, que difiere según su procedencia. Suele proporcionar el 0,04 % de las hojas frescas, aunque las sumidades floridas pueden dar hasta diez veces más, esto es 0,4 %. Esta esencia contiene cineol, metilchavicol y hasta 24 % de linalol.

Virtudes. La albahaca se considera estimulante y antiespasmódica. La esencia, excitante así que empieza su acción, pero luego deprime y abate. Se recomienda en las dispepsias nerviosas, y para favorecer la secreción láctea de las mujeres que crían.

Uso. En infusión, para preparar tisanas digestivas y corroborantes: con 1 onza de albahaca fresca se prepara media docena de tazas. La seca pierde gran parte de sus facultades.

Cuando se desconocían remedios más eficientes contra los mosquitos, la buena moza os traía un ramito de albahaca para que, colocado sobre la almohada, os ayudara a pasar una buena noche; si no venía ella misma, tras la albahaca, para desmosquitaros mejor.

Historia. La descripción de la albahaca y sus virtudes nos la da Dioscórides en el capítulo 130 del Libro II, con las siguientes palabras: «El ocimo es una hierba muy conocida, la cual, comida en gran cantidad, debilita la vista. Es lenitiva del vientre, mueve ventosidades, provoca la orina y acrecienta la leche, empero digérese con dificultad. Aplicada con flor de harina y aceite rosado y vinagre, en forma de emplastro, es útil a los apostemas calientes de los pulmones, y contra las puncturas del dragón marino y del alacrán. Mezclada ella sola con vino Chío, mitiga el dolor de los ojos. Su zumo, instilado, mundifica las nubes y deseca los humores que a los ojos destilan. Su simiente, bebida, sirve a los que engendran copia de humor melancólico, a los que no pueden orinar y a los que están llenos de ventosidades. Sorbida por las narices, provoca muchas veces a esternudar, y lo mismo hace la hierba. Empero es menester comprimir los ojos cuando el esternudo venir se siente. Algunos repuevan (léase reprueban) el ocimo en las viandas, y se guardan de le comer, por cuanto

maxcado y puesto al sol engendra ciertos gusanos. Añaden los africanos que los que hubieren comido el ocimo, aunque después sean heridos del alacrán, no sentirán dolor.»

Laguna hace los siguientes comentarios: «El *ocymo*, escrito con *y*, es diferente del *ocimo*; porque el *ocymo* se toma por una especie de legumbre esquinada muy útil para engordar los bueyes, la cual llaman *Heydenkorn* por todas las Alemanias. Mas, el *ocimo* es nuestra vulgar albahaca, de la cual se hallan tres diferencias. Porque una produce las hojas anchas, luengas y grasas, y cuasi como aquellas del toronjil; por donde algunos árabes llamaron a ésta *cítrea* o *citriata*. Otra las hace menores que aquesta, empero mayores harto que las de la especie tercera, a la cual llama Serapio *ozimo gariophilato*, por ser la más olorosa de todas... No puedo dejar de maravillarme cuando veo que ni Dioscórides ni los otros hicieron alguna mención del suavísimo olor que derrama de sí la albahaca, siendo la principal gracia della...» (P. Font Quer, *Plantas medicinales. El Dioscórides renovado*, Ed. Labor, 1995, p. 713).

Tema título: la planta de albahaca.

Definición de clase: hierba anual.

Características: de altura, forma, tacto, olor.

Partes: hojas, flores (cáliz, corola, estambres).

Composición química: contiene esencia, que a su vez contiene sustancias como cineol, metilchavicol, linalol.

Virtudes, Utilidad, Historia

Verbos: predominio del presente descriptivo, presentador: *es, está, tiene, florece, se cría, contiene*. En combinación con una secuencia instructiva con verbos de descripción de acciones: *hay que, se dejan, se echan, se llenan, se van colocando, se van poniendo*. Un imperativo: *Téngase presente*.

Nombres y adjetivos: pormenorizados y precisos del campo semántico de las hierbas aromáticas. Cumplen con una función referencial.

La descripción precisa se combina con alguna inserción de chascarrillos, mini-relatos graciosos que escenifican un espacio más personal y privado: «La albahaca exhala delicado olor a limón; aunque a veces se tuerce convertido en cierto desagradable tufillo a sobaquina.» «Cuando se desconocían remedios más eficaces contra los mosquitos, la buena moza os traía un ramito de albahaca para que, colocado sobre la almohada, os ayudara a pasar una buena noche; si no venía ella misma, tras la albahaca, para desmosquitaros mejor.»

Fuera del campo científico, la experiencia humana se basa en la percepción directa, impregnada de una mezcla de factores racionales y emocionales condicionados por los valores culturales vigentes en cada comunidad y por la propia interpretación subjetiva. En la vida cotidiana necesitamos describir y que nos describan continuamente el mundo circundante: cómo es esa persona, el pueblo o la ciudad que visitamos, productos nuevos, paisajes que hemos disfrutado o podemos disfrutar; necesitamos describir secuencias de acciones que se realizan o que se han de realizar (para plantar una planta en una maceta, para cocinar un plato o para poner en funcionamiento un aparato de uso doméstico). En nuestro entorno nos encontramos con un tipo de descripciones que tienen como objetivo ser neutras pero en general se distinguen por la subjetividad en un grado mayor o menor (véase el capítulo 6 y Kerbrat-Orecchioni, 1980).

Uno de los usos habituales es la descripción de **personas**, definido como *retrato* por la retórica. Se puede aludir al aspecto físico, a las actividades, a los éxitos o fracasos, a los rasgos de la personalidad y del estilo. Y lo encontramos en diversas situaciones de comunicación como en la presentación de conferenciantes o autores de libros, en la presentación de entrevistados, en las necrológicas, etc. Analizaremos el texto de *autopresentación* con que iniciamos este apartado:

[FRAGMENTO DE ENTREVISTA DE R. CANTALAPIEDRA A J. M. SERRAT]

—¿Cómo definiría su momento actual?

§1: —Estoy loco por saltar de nuevo a un escenario tras la fase de elaboración de *Sombras de la China*. Ansío volver a ser titiritero. Y me encuentro en forma para ello, a gusto conmigo mismo. Aunque soy uno de los sosegados más alborotados del país, atravieso momentos de agradable estabilidad y funciono cada día con razonable eficacia.

§2: La razón se impone a los agobios.

El cerebro está en orden.

La cabeza, tan campante. Es cierto que me abandonan los pelos, pero ni hablar del peluquín.

La nariz olfatea con desparpajo.

El oído siempre alerta.

La garganta, serena.

La pelvis y su ámbito, felices.

Los pies caminan con soltura.

(*El País Dominical*, IX-1998)

Tema-título: Joan Manuel Serrat, en su momento actual.

La secuencia descriptiva se divide en dos partes:

- En §1: el objeto está considerado como un todo y los enunciados se expresan con construcciones oracionales con el verbo en primera persona, con presencia de complementos y algún conector.
- En §2: se enumera una selección de distintas partes del cuerpo presentadas en asíndeton. Hay construcciones oracionales pero hay una tendencia a elidir verbos e incluso a usar sólo sintagmas nominales.

Cualificación general: *en forma, a gusto, estabilidad, eficacia.*

Partes del cuerpo: *cerebro, cabeza, pelos, nariz, oído, garganta, pelvis, pies*, seleccionadas por su **asociación** con cualidades como: *equilibrio, claridad, sensibilidad, capacidad profesional, placer, agilidad.*

Veamos a continuación otro ejemplo de descripción de persona que se presenta, como la anterior, de forma subjetiva, a través de la adjetivación y de los procedimientos que muestran la percepción que tiene quien describe, basándose en su conocimiento previo. Subrayamos aquí los modos de mostrar la impresión producida por el encuentro con un personaje famoso como Picasso:

Alcanzamos el Mas Notre Dame de Vie, un largo, sólido y hermoso edificio de piedra retranqueado en la ladera, y estábamos aparcando en el patio de en-

trada cuando se abrió la puerta y apareció Picasso. Hubo un revuelo de saludos y presentaciones. Lo inmediato de su aparición *nos cogía a todos un poco de sorpresa*, cuando *todavía esperábamos* el pase por algún otro control. Iba muy elegante, con un suéter de color guisante, un «foulard» de seda al cuello y unos ceñidos pantalones a cuadros. Los zapatos veraniegos y el desvaído matiz rosa de los calcetines eran la única incongruencia, aparte, claro está, de la incongruencia del propio Picasso con el conjunto de su indumentaria. Vagamente *hacia pensar* en un buhonero, o por lo menos en esa incómoda sugestión de furtividad y descaro que *uno asocia* a la idea de los buhoneros. *Sentíamos además, o lo sentía yo*, el impreciso malestar que produce siempre la realidad física de una persona que *uno conoce mucho* de fotografía. Y luego estaba la voz. Una voz apagada y retumbante que parece agolparse en la boca antes de hacerse oír, un voz de cartujo exclaustrado, de desemparedado reciente, la voz desprovista de tonos de un hombre que ha perdido la costumbre social de hablar. *La primera impresión que uno recibe* de Picasso es la de una soledad casi infantil, hecha a partes iguales de vitalidad, de astucia y de inseguridad. La masiva cabeza, la impresionante facies hierática de los retratos que *uno recuerda*, apenas es posible de captar. Ojos y facciones tienen la continua y medrosa movilidad de una bestezuela montesina recién atrapada. A ella se sobrepone —o se sobreponía en aquella ocasión— un deseo de agradar verdaderamente conmovedor porque no siempre sabe cómo manifestarse, una cortesía que se ha quedado antigua sin haber llegado a ser del todo natural. Posiblemente, esa cordialidad y esa falta de naturalidad en el trato social acentúan la extraña y casi turbadora *impresión* de juvenilidad que Picasso *produce*. Siempre ha sido bajo, y ahora es pequeño, pero no pequeño como los viejos: pequeño como un muchachito o como un charnego (J. Gil de Biedma, *El pie de la letra*, Ed. Crítica, 1994, p. 193).

En este texto vale la pena fijarse en las asociaciones que hace el autor: Picasso le hace pensar en un buhonero, tiene la voz de un cartujo exclaustrado, ojos y movilidad de una bestezuela montesina recién atrapada, pequeño como un muchachito o como un charnego.

En otras ocasiones se describen **lugares**. El espacio se distribuye de modo característico, con el uso de deícticos y piezas léxicas que permiten la orientación espacial. Consideraremos, en el segmento central del siguiente texto, tanto los verbos presentativos típicos como los marcadores locativos utilizados. Dejamos al juicio del lector la identificación de los segmentos dedicados a la relación entre lugar y ambiente.

Existe en ciertas órdenes monásticas, a la hora del refectorio, la costumbre de servir primero a los novicios más jóvenes y remontarse luego por orden de edad hasta el prior, que es el último. Al iniciar esta revista de los contados lugares en Barcelona donde merece la pena beber con un poco de detenimiento, he querido yo también sujetarme a esa observancia. El *Stork Club*, que abrió el invierno pasado, es uno de los más jóvenes y, a mayor abundamiento, gran parte de su clientela también lo es.

Se trata de un *local* relativamente vasto, lo que le confiere una vaga sugestión de cafetería, en parte corroborada por el hecho de que si uno se siente remiso a marchar, a la hora de la cena, siempre puede conseguir del servicio que le preparen algo. Pero en lo que se le sirva no hallará rastro de esa variedad de platos combinados, todos con sabor a fieltro gris untado de mantequilla caliente, usual en las cafeterías. *Aquí* la cocina se resuelve en una mezcla

inestable de lo prefabricado y lo casero; hay días en que trae el recuerdo de un picnic, otros en que suscita nostalgias de un encantador expediente familiar que sospecho ya extinguido: la merienda cena.

Al *Stork* se accede por una gran puerta cristalera. *Frente por frente está* la barra, que arranca del muro *de la derecha* y corre *a lo largo* de la parte mayor del local. *A mano izquierda* hay un estrado con bancos hechos en obra de albañilería y tres meses. *Entre* el estrado y la barra *queda* un vasto espacio intermedio. El techo *es* alto y de él penden globos de cristal, blancos y azules. En las últimas horas, si están todos encendidos, producen en el contemplador una confusa impresión de luminosidad, como si acabara de recibir una bofetada.

Al extremo del estrado, la pared *forma* un recodo, la atmósfera cambia; de la sensación de amplitud pasamos a la de angostura, y casi a la de ahogo: la altura del techo *ha sido aquí* aprovechada para construir un altillo. Las mesas *son* numerosas y las sillas, artificiosamente campesinas, no demasiado cómodas; unos bancos de jardín, provistos de colchonetas parecen ofrecer más confortable asiento, pero las colchonetas en seguida revelan una incontenible tendencia a escurrirse. *Al fondo* hay un piano vertical y, *junto a él*, arranca la escalera que lleva al altillo. *Arriba*, el techo es aún más bajo. Agrada acomodarse cerca de la barandilla, que nos asoma a los espacios respirables y ofrece una excelente panorámica del estrado y la barra.

Si el arte de la decoración consiste sobre todo en dotar a un interior de una atmósfera propia, la decoración del *Stork* es un éxito. Lo propio del lugar es, para decirlo de un modo aproximado, la impresión de accidentalidad que de entrada produce. El conjunto es impersonal, no demasiado original, pero es accidental y eso lo salva. Las dimensiones, la vaga sugestión de cafetería, contrastan con el deliberado y rústico utilitarismo del mobiliario y de los arrimaderos de madera clara, y ambos elementos son a la vez contrastados por el sentimental barroquismo de los bancos de jardín, por un reloj de pared de principios de siglo y por la profusión de globos de cristal. La impresión definitiva es la de hallarse en un local imprevista y poéticamente adaptado a una finalidad para la cual no fue construido. Y uno empieza a sentirse gradualmente invadido por borrosos recuerdos felices —una fiesta de veraneantes improvisada en un antiguo garaje, en algún ya incierto mes de setiembre, una función de teatro en un cuarto de armarios, con la colaboración de las niñas del piso de al lado...

La sensación de encontrarse en circunstancias accidentales despierta siempre esperanzas de una inmediata felicidad olvidada. Y ése es el atractivo del *Stork* (J. Gil de Biedma, *El pie de la letra*, Ed. Crítica, 1994, p. 204).

Hay descripciones de lugares y situaciones que nos dan una perspectiva diferente a la nuestra y permiten ver bajo otra mirada —sorpresiva e hilarante, las más de las veces— situaciones conocidas. Es el caso de este discurso de un jefe samoano, quien, a principios de siglo, fue invitado a visitar Europa. A su vuelta, a semejanza de los antropólogos que habían visitado su poblado, describe la vida de los hombres blancos a los miembros de su comunidad en Samoa. Veamos a continuación cómo describe el cine (mudo, en la época de su visita):

¡Los locales de la pseudovida! No es fácil describirnos un sitio semejante, esa especie de lugar que el hombre blanco llama cine; describirlo de tal modo que os dé una imagen clara. En la comunidad de cada pueblo, por toda Europa, tienen como un misterioso lugar, un lugar que casi hace soñar a los niños y llena sus cabezas de deseos ardientes.

El cine es una gran choza, mayor que la más enorme de las cabañas de un jefe de Upolu; sí, mucho, mucho más grande. Allí está oscuro, incluso durante el día, tan oscuro que nadie puede reconocer a su vecino. Cuando llegas te quedas cegado y cuando lo dejas lo estás aún más. La gente anda de puntillas en el interior, buscando, tanteando el camino a lo largo de la pared, hasta que una doncella viene con una centella de luz en su mano y les conduce a un lugar que está todavía sin ocupar. Hay allí un Papalagi estrechamente próximo a otro, sin verse los unos a los otros, en una habitación oscura del todo y llena de gente silenciosa. Los presentes se sientan en unos tablones estrechos que están frente a una singular pared.

De la parte más baja de la pared se levantan un zumbido y un fragor fuerte, como si emergiera de un hondo barranco, y cuando vuestros ojos se han acostumbrado ya a la oscuridad, puedes ver un Papalagi luchando con una caja. Él golpea con sus manos, con los dedos extendidos sobre las numerosas, pequeñas lenguas blancas y negras, que gritan cuando son golpeadas, cada una con su propia voz, dando como resultado los salvajes y alborotadores ruidos de una riña de pueblo.

Una confusión así tiene que narcotizar y engañar a nuestros sentidos, de modo que creamos las cosas que veamos y no dudemos de la realidad de las cosas que están sucediendo. Justo enfrente de nosotros un haz de luz golpea la pared como si la luna llena brillara sobre ella, y en ese resplandor va apareciendo gente; gente real, que se parece y viste como un Papalagi normal. Se mueven y caminan, se ríen y saltan exactamente igual a como lo hacen por toda Europa. Es como la luna reflejándose en una laguna. Podéis ver la luna, pero en realidad no está allí. Así es como sucede con esas imágenes. La gente mueve sus labios y juraríais que está hablando, pero no puedes oír ni una sílaba. No importa cuán atentamente escuches, y esto es horrible. No puedes oír ni una palabra. Es ésa probablemente la razón por la que el Papalagi golpea en la caja como lo hace. Por eso aparecen de vez en cuando letras en la pantalla, letras que enseñan lo que el Papalagi acaba de decir o va a decir.

Pero aún esa gente son pseudogente y no son reales. Si intentarais agarrarlos, comprobaríais que están completamente hechos de luz y es imposible ponerles la mano encima. La única razón para su existencia reside en que muestran al Papalagi su propia alegría y tristeza, su necesidad y su debilidad. De este modo el Papalagi puede ver de cerca a los más bellos hombres y mujeres. Pueden ser silenciosos, pero él todavía puede ver sus movimientos y la luz en sus ojos, puede imaginar que le miran y hablan con él (Tuiavii de Tiavea [jefe samoano], *Los papalagi [los hombres blancos]*, *Integral*, 1981, editado por E. Scheurmann en 1929).

La descripción de **objetos**, con sus partes, sus características y los rasgos que los definen, podemos encontrarla de manera muy variada en el entorno social. Indicaremos en particular algunos textos en los que la secuencia descriptiva ocupa un lugar característico, combinada o incrustada en otras secuencias. En el siguiente ejemplo aparece en un ensayo histórico-cultural sobre la ciudad de Barcelona:

[PRESENTACIÓN DE UNA PIEZA ARQUITECTÓNICA]

La tercera obra maestra de los Guastavino, que se encuentra en Barcelona, es una estructura industrial, la chimenea de ladrillo de la fábrica de cerámica Batlló, situada dentro del recinto de la actual Escuela Industrial;

se trata de una tubería octogonal que se eleva desde una base acampanada, para ahusarse ligeramente hacia la parte superior y terminar en una pequeña cornisa. De una sencillez asombrosa, tiene la belleza de las antiguas torres de oración persa, pero sus virtudes son más evidentes si uno se agacha en la base y echa una ojeada hacia arriba, a lo largo de las aristas que forman las superficies planas del octógono. Desde el suelo a la cornisa son absolutamente rectas. Los ladrillos han sido colocados con la precisión de una obra de marquería, en millares de hiladas, sin errores acumulados. La torre es un prisma perfecto. Aunque disponemos de rayos láser en vez de las plomadas que usaban los Guastavino, no tenemos sus manos, y semejante obra de albañilería no volverá a repetirse [...] (R. Hughes, *Barcelona*, Anagrama, 1992 p. 504).

En esta descripción se presentan los rasgos físicos y materiales de la construcción y se pondera su valor arquitectónico.

En el ejemplo siguiente, la descripción aparece en un anuncio publicitario de un coche:

[ANUNCIO DE COCHE]

Según todos los especialistas, el ruido ambiental que se soporta en las grandes ciudades puede provocar molestias auditivas. Con el Nuevo Citroën Saxo pocos problemas de oído vas a tener. Porque cuenta de serie con plataforma antivibración y habitáculo insonorizado. Pero además de protegerte del ruido, el Nuevo Citroën Saxo te ofrece la máxima seguridad: habitáculo reforzado, sistema de absorción de impactos laterales, barra estabilizadora delantera... y la posibilidad de incorporar dirección asistida electrohidráulica, doble airbag Citroën y ABS de 4 captoreos (*El País Semanal*, 28-4-1996).

En este caso se enumeran las características del coche correspondientes a dos aspectos que se han seleccionado: la acústica y la seguridad. Se elogia el producto por medio de la adjetivación positiva y superlativa y se muestra un despliegue sintáctico. La secuencia descriptiva está incrustada en una secuencia argumentativa.

La descripción de **ambiente** es característica también de las novelas, de las crónicas o reportajes periodísticos, de las guías o de los anuncios de turismo. En ellos el recurso de la analogía se potencia para otorgar relieve a las sensaciones visuales, táctiles o sonoras, e incluso para estructurar segmentos determinados. Veamos, para terminar, algunos ejemplos:

[DESCRIPCIÓN DE HOMBRES Y MUJERES EN UNA FIESTA POPULAR MEXICANA]

[...] son flamencos y garzas estos hombres flacos y zancudos, el sudor resbala en ríos por el basalto de sus pómulos y humedece sus bigotes agresivamente retorcidos en forma de cuernos de toro, destella el aro de metal que llevan en las orejas, hombres de graves ojos de pozo, revoloteo de telas de mujer, listones, gasas, transparencias, repliegues cómplices donde se esconden las miradas, cascabeleo de ajorcas y brazaletes, vaivén de caderas, fulgor de pendientes y amuletos de vidrios de colores, [...] (O. Paz, *El mono gramático*, Seix Barral).

[DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE DE UN «PUB» DE DUBLÍN]

El eco de una grave advertencia resuena en cada rincón del pub pletórico de voces, humos y vasos que se van quedando vacíos. Al llegar la hora del cierre los camareros gritan «Last order, gentlemen» y en los más de mil pubs de Dublín una gran marea conmociona los instantes más felices de cada día. En ese momento el *crescendo* humano del pub alcanza un estruendo de modulaciones generosas y entrañables. Se acelera como un vértigo controlado y familiar el deseo de tomar la última —o la penúltima— copa. Habrá que hacer reservas a la vez que cargamos el depósito con varios tragos rápidos. Las conversaciones elevan la tonalidad de sus risas y el ingenio irlandés se desparrama incontinente como una pequeña obra maestra que cada noche se repite, renovada de energía y de palabras que se entrecruzan y enriquecen frente a la larga barra de caoba que tiene todos los atractivos y riesgos de un puerto siempre muy frecuentado por buques del más diverso tonelaje. La intensa superpoblación de la barra no admite colisiones. Mary, Sean o Paddy tiran las pintas de cerveza o dejan caer algunos cubitos de hielo —poco robustos, generalmente— que se derretirán muy rápidamente en la copa de Whisky Jameson.

A punto de incandescencia verbal y líquida, los usuarios del pub no se atropellan ni pierden el orden cívico para pedir más bebidas. Las esperan con un billete o unas monedas en la mano, absorbiendo jirones de conversación precipitada y alquímica. Abruma pensar lo que hubiera sido la literatura barroca si los bebedores dublinese se hubiesen decidido a escribir en aquel siglo. Un torbellino de palabras que salpican y se transfiguran avanza como un simún que arrasa todo puritanismo sintáctico y genera nuevas sonoridades, el esplendor de nuevas analogías, aliteraciones saboreadas como otro trago de cerveza, adjetivaciones genialoides, la concatenación de verbos que se explayan como el resultado de una múltiple carambola, gratuita y exhibida para goce de amigos y extraños (fragmento de V. Puig, *Dublín*, Barcelona, Destino, 1987, p. 57).

10.3. La argumentación

A. [...] Pero la confusión no es exactamente el peor de los defectos ni de los problemas; nosotros entendemos que hay otros y que entre ellos está la desigualdad. El artículo primero dice que uno de los principios fundamentales de la Constitución es la igualdad [...], pero el artículo segundo y todo el artículo octavo vienen a romper esta igualdad. Si se aprueban tal como están, habrá dos clases de territorios en España y, por tanto, también dos clases de españoles, aquellos que tengan derecho a constituirse en nacionalidades y aquellos que quedan relegados, porque así parece, a la simple consideración de regiones. Porque aquí, ya lo hemos visto, no se trata de un problema puramente semántico, porque entiendo que si se tratara de un problema semántico no habría tanto interés en mantener el concepto. Estimo que si se quiere mantener es porque el concepto de «nacionalidades» va a entrañar un contenido jurídico-político distinto del concepto de «regiones».

B. Se ha hablado de confusión, se ha dicho que el término «nacionalidades» introduce una gran confusión, y esto me parece que se apoya en dos puntos que yo quisiera, alternativamente, examinar. El primero de ellos es que, con todos los respetos, el mismo respeto que él quería sostener para los que vamos a defender posiciones distintas, y con toda sinceridad, he de mani-

festar que, o se está tratando de una interpretación demagógica de la Constitución o, realmente, no se conocía el texto de la Constitución. Quiero decir esto porque en la Constitución no se definen de ningún modo dos clases de españoles. En la constitución, al hablarse de las nacionalidades o regiones que integran España, no se hace alusión en absoluto a cuáles van a ser aquellas nacionalidades que se sienten con conciencia de tal y van a identificarse con esta expresión, ni aquellas que quedarán satisfechas con la expresión «región», sino que se establece para unos y para otros un mismo tratamiento en el Título correspondiente. No hay distinción en cuanto al contenido sustantivo de lo que va a ser la autonomía; está a la merced, a la libre decisión de los habitantes de cada una de estas comunidades autónomas el decidir el nivel que quieren dar a sus propias competencias dentro del respeto constitucional, y unas serán «nacionalidades», porque así se sienten, y otras serán «regiones» porque así querrán serlo. [...] Por tanto, no es verdad que se establezcan gradaciones distintas entre unas y otras; no se establecen dos clases de españoles. El problema ninguna relación guarda con lo que aquí estamos tratando. [...] (*Actas del Congreso del Gobierno español del 12 de mayo de 1978*, en E. Miche, 1998).

La argumentación, como secuencia textual —ya sea dominante o secundaria, envolvente o incrustada— aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social pública o privada. Se argumenta en la conversación cotidiana, en una entrevista para conseguir un empleo, en una tertulia, en una mesa redonda, en un debate, en un coloquio, en un juicio, en una asamblea, en un mitin, en una alocución parlamentaria, en la publicidad, en un artículo editorial, en uno de opinión, en una crítica de arte, de cine... Se argumenta, en fin, en cualquier situación en la que se quiere *convencer* o *persuadir* de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o por toda una colectividad.

En un sentido amplio, la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el Receptor para lograr su adhesión. Muchos son los discursos que incluyen esta función: el discurso de las personas que se dedican a la enseñanza, a la política, a la predicación, a escribir ensayos, a la publicidad, o el discurso de cualquier persona que quiere influir y seducir. Cada una a su manera y en el nivel en que se mueve activa estrategias de convencimiento, de persuasión o de seducción, con instrumentos o armas más orientadas a la racionalidad (exhibiendo razones) o más orientadas a la emoción (exhibiendo afectos o apelando a ellos). Según la propuesta de Jakobson (1960), correspondería a la función apelativa o conativa; pero Adam (1986, 1992) señala que la función argumentativa podría establecerse como una función con autonomía propia, añadida a las otras funciones, que se orienta hacia el *hacer creer* o el *hacer hacer* —o ambas cosas— a un interlocutor o a un público. Bateson (1966) planteaba que esa búsqueda de la adhesión, ese deseo de persuasión es precisamente uno de los rasgos esenciales que caracteriza la comunicación humana y la diferencia de la de otros animales.

La demostración lógica también se basa en argumentos, pero de orden distinto, que intentamos sintetizar en el siguiente cuadro:

Argumentación	Demostración
1. se dirige a un auditorio	1. tiene valor en sí misma
2. se expresa en lengua natural	2. se expresa en lenguaje formal
3. las premisas son probables, verosímiles en relación con un sistema de valores	3. las premisas son verdaderas o falsas
4. su progresión depende del orador	4. su progresión depende de mecanismos internos
5. las conclusiones son siempre discutibles	5. las conclusiones son verdaderas o falsas

Así pues, la argumentación en la lógica formal —basada en criterios veritativos— es diferente a la que se utiliza en lo que podríamos llamar lógica de la experiencia, ya que esta última, si bien puede estar basada en hechos observables, está siempre ligada a un mundo de valores y de creencias, a una ideología, que depende de la cultura de cada comunidad de hablantes y que cobra su valor de verosimilitud en el marco de cada grupo sociocultural.

Las características fundamentales de la argumentación son las siguientes:

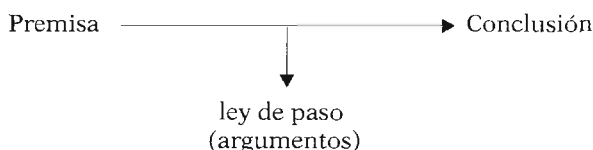
1. *Objeto*: Cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo. Se puede formular como pregunta.
2. *Locutor*: Ha de manifestar una manera de ver e interpretar la realidad, una toma de posición. Expone la opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas.
3. *Carácter*: Polémico, marcadamente dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o por una persona). Los enunciados se formulan en relación con otros enunciados. Se manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque, la provocación...
4. *Objetivo*: Provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate.

En resumen, como plantea Cuenca,

la estructura silogística (premisas-conclusión) y antitética (tesis-antítesis), por una parte, y el dialogismo (la confrontación entre un emisor actual y un receptor concreto o no, presente o representado textualmente), por otra, son las dos características fundamentales que explican y motivan el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos de la argumentación (Cuenca, 1995: 27).

El interés por la argumentación arranca de la retórica, la oratoria y la dialéctica clásicas, cuando se formulan los principios y las técnicas de persuasión en los discursos propios de la vida institucional y pública. En el presente siglo se ha producido un resurgimiento de los estudios sobre la argumentación, aplicada no sólo a los discursos más institucionales sino a todos aquellos que tienen esa finalidad persuasiva a la que nos hemos ido refiriendo (véanse, por ejemplo, los trabajos de Toulmin, 1958; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; Van Dijk, 1977, 1978; Anscombe y Ducrot, 1983; Oleron, 1983; Eemeren y Grootendorts, 1987; Weston, 1987; Plantin, 1990, 1996; Adam, 1986, 1992, o Eggs, 1994).

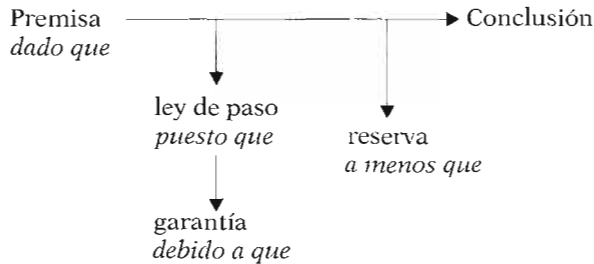
Para el texto como unidad global fundamentalmente argumentativa, la organización se construye sobre un esquema de tesis y antítesis, sostenido por partes en confrontación. El texto se arma a partir de un problema y de más de una forma de darle solución. Encuentra su ejemplo más claro en situaciones de comunicación dialogales en las que aparece un **Proponente** y un **Oponente**, una cuestión que se suscita, una **propuesta** y una **contrapropuesta**, una búsqueda de *argumentos* que constituyan **la ley de paso** (basada en la experiencia compartida, las creencias, las observaciones, etc.) que lleve a una **conclusión**. Para justificar, defender y sostener una posición, el esquema es el siguiente: se parte de unos datos iniciales o de una premisa y se proponen argumentos para defender un nuevo enunciado, que se deriva de las premisas, y así llegar a una conclusión. La más simple para la argumentación monológica (monogestionada) es la siguiente:



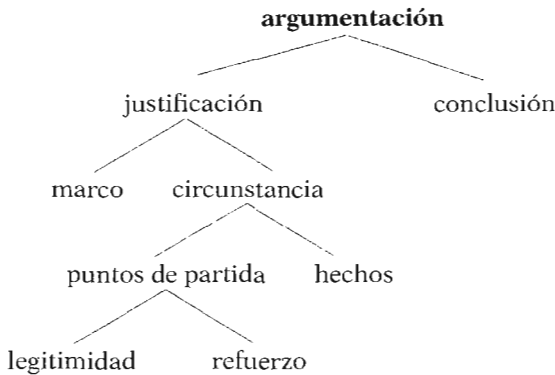
La estructuración que se deriva de este esquema, que está en la base de cualquier discurso argumentativo, puede presentarse en diverso orden: *progresivo* o *regresivo*. El progresivo es aquel cuyo camino se hace a partir de las premisas que llevan a la conclusión. El regresivo es aquel en el que, a partir de la conclusión (una afirmación, una proposición), se aducen las justificaciones. En la vida cotidiana y en los artículos de opinión de los periódicos es muy usual el orden regresivo.

Los pasos que se han incluido en el esquema pueden estar explícitos o pueden estar implícitos. Lo más habitual es que estén implícitos y que los hablantes tengan que producir inferencias para construir los enunciados correspondientes a cada fase. Adam (1992) propone una estructura mínima prototípica para la secuencia argumentativa, pero esa estructura puede ser recurrente (una conclusión se transforma en una nueva premisa) o bien pueden presentarse múltiples argumentos que lleven a una conclusión para apoyar y reforzar un punto de vista.

Al esquema se le puede añadir lo que Toulmin (1958) denomina garantía y reserva, y se obtiene el esquema matriz siguiente:



Otro esquema de argumentación es el propuesto por Van Dijk:



(Van Dijk, 1978: 160)

En un texto argumentativo puede haber descripciones, narraciones, explicaciones, que funcionen como argumentos o que refuercen esa función dominante persuasiva. Los *argumentos* que se buscan para apoyar las premisas pueden basarse en ejemplos, analogías, criterios de autoridad, causas, consecuencias o silogismos deductivos (*modus ponens*, *modus tollens*, silogismo hipotético).

Tal como señala Cuenca (1995), entre los recursos lingüísticos y discursivos característicos de la argumentación destacan el uso de la deixis personal, la antonimia, la modalización oracional y, muy especialmente, los conectores que articulan el discurso polémico. Aunque la simple yuxtaposición de dos enunciados los relaciona con fuerza argumentativa, la argumentación elaborada necesita elementos lingüísticos que hagan explícita esa relación. En definitiva, el texto argumentativo supondría la

existencia de la siguiente estructura, manifestada de forma total o parcialmente explícita:

Hay quien	dice piensa A opina	y sostiene su	afirmación opinión idea	con X argumentos de	causalidad autoridad certeza experiencia

SIN EMBARGO (*contrariamente / en cambio / ahora bien /...*)

	digo	
	pienso	
YO	creo	B y lo sostengo con Y argumentos
	mantengo	
	...	

En la contraargumentación conviene ir confutando uno a uno los argumentos contrarios y, a ser posible, añadir alguno nuevo que no haya sido previsto por el contrario. Para ello, ya se puede adivinar la importancia de utilizar de forma adecuada nexos discursivos que sirvan para marcar con claridad aspectos tales como causa y consecuencia, condición, oposición total o parcial, matizaciones, introductores de la propia opinión, de la opinión ajena, etc. (para los conectores, véase el capítulo 8).

En el trabajo citado, Cuenca presenta los conectores más específicos de la argumentación en tres grupos:

- a) *contrastivos*, utilizados para poner de manifiesto relaciones de:
 - oposición,
 - sustitución,
 - restricción,
 - contraste;
- b) *causales y consecutivos*, utilizados para marcar las relaciones de
 - causa,
 - consecuencia,
 - un tipo específico serían los *conclusivos* que introducen la conclusión;
- c) *distributivos*.

Además de estos tres bloques, Cuenca apunta al uso también habitual en la argumentación de *condicionales*, *generalizadores* y *ejemplificadores*.

Caballero y Larrauri (1996) presentan el siguiente cuadro en el que recogen los tipos de conectores más habituales en el discurso filosófico; en él señalan las funciones de cada tipo:

Conectores argumentativos

Causa

Indican que los enunciados que los siguen explican o dan razón de los enunciados antecedentes.

- porque
- pues
- puesto que
- dado que
- ya que
- por el hecho de que
- en virtud de

Certeza

Indican que los enunciados que los siguen son enunciados ya probados por el autor (tesis validadas) o enunciados aceptados por una comunidad.

- es evidente que
- es indudable que
- nadie puede ignorar que
- es incuestionable que
- de hecho
- en realidad
- está claro que

Condición

Siempre que en un texto aparece un condicional, éste va seguido de una consecuencia. Puede suceder que la palabra que introduce un enunciado como consecuencia de otro no vaya precedido de ningún conector. En éstos se ha de hacer explícito, en el análisis del razonamiento, un entonces (o cualquier otro conector de consecuencia) aunque en el texto no esté.

- si
- con tal que
- cuando
- en el caso de que
- según
- a menos que
- siempre que
- mientras
- a no ser que

Consecuencia

Indican que los enunciados que los siguen son efecto de los razonamientos antecedentes o de una condición.

- luego
- entonces
- por eso
- de manera que
- de donde se sigue
- así pues, así que
- por lo tanto
- de suerte que
- por consiguiente
- de ello resulta que
- en efecto

Oposición

Estos conectores señalan que los enunciados que vienen a continuación contienen alguna diferencia respecto de los que le preceden. La diferencia puede no ser más que un matiz o, por el contrario, puede ser algo totalmente opuesto a lo afirmado anteriormente.

- pero
- aunque
- contrariamente
- en cambio
- no obstante
- ahora bien
- por el contrario
- sin embargo
- mientras que

Finalmente, cabría citar los elementos que se utilizan para introducir la propia opinión, como *entiendo, pienso, creo, desde mi punto de vista, a mi modo de ver*, etc. Asimismo, la polémica puede estar reforzada por elementos léxicos como *falacia, argumento, desacuerdo, demostración*, etc. (Cuenca, 1995).

Veamos a continuación el análisis del ejemplo con el que abríamos este apartado. Se trata de un fragmento de una sesión parlamentaria en la que se están discutiendo artículos de lo que será la Constitución española. El tema en concreto que se discute entre los diputados De la Fuente (A), de Alianza Popular, y Roca (B), de Convergència Democràtica de Catalunya, se refiere a la articulación del estado de las autonomías. Formulado como pregunta sería:

Tema:

¿HAY QUE APROBAR LOS ARTÍCULOS SEGUNDO Y OCTAVO?

Proponente:

NO.

Argumentos

- Es confuso (§1).
- Entra en contradicción con otros artículos (§3).
- No es un problema semántico, como dicen los Oponentes (§4).
- Provocará desigualdad (§2, §5).

Conclusión

Los Oponentes quieren esa desigualdad (§6).

Obsérvese el desarrollo de este esquema en la intervención del Proponente:

- A — §1: [...] Pero la confusión no es exactamente el peor de los defectos ni de los problemas;
- §2: nosotros entendemos que hay otros y que entre ellos está la desigualdad.
- §3: El artículo primero dice que uno de los principios fundamentales de la Constitución es la igualdad [...], pero el artículo segundo y todo el artículo octavo vienen a romper esta igualdad.
- §4: Si se aprueban tal como están, habrá dos clases de territorios en España y, por tanto, también dos clases de españoles, aquellos que tengan derecho a constituirse en nacionalidades y aquellos que quedan relegados, porque así parece, a la simple consideración de regiones.
- §5: Porque aquí, ya lo hemos visto, no se trata de un problema puramente semántico, porque entiendo que si se tratara de un problema semántico no habría tanto interés en mantener el concepto.
- §6: Estimo que si se quiere mantener es porque el concepto de «nacionalidades» va a entrañar un contenido jurídico-político distinto del concepto de «regiones».

Oponente:

sí.

Argumentos

- No es confuso (§1).
- No provoca desigualdad (§§3, 4, 5 y 7).
- Deja libertad de decisión a las personas (§6).

Conclusión

El Proponente es o demagogo o ignorante (§2) y lo que plantea no es pertinente (§8).

Obsérvese el desarrollo de este esquema en la intervención del Oponente:

- B — §1: Se ha hablado de confusión, se ha dicho que el término «nacionalidades» introduce una gran confusión, y esto me parece que se apoya en dos puntos que yo quisiera, alternativamente, examinar.
- §2: El primero de ellos es que, con todos los respetos, el mismo respeto que él quería sostener para los que vamos a defender posiciones distintas, y con toda sinceridad, he de manifestar que, o se está tratando de una interpretación demagógica de la Constitución o, realmente, no se conocía el texto de la Constitución.
- §3: Quiero decir esto porque en la Constitución no se definen de ningún modo dos clases de españoles.
- §4: En la Constitución, al hablarse de las nacionalidades o regiones que integran España, no se hace alusión en absoluto a cuáles van a ser aquellas nacionalidades que se sienten con conciencia de tal y van a identificarse con esta expresión, ni aquellas que quedarán satisfechas con la expresión «región», sino que se establece para unos y para otros un mismo tratamiento en el Título correspondiente.
- §5: No hay distinción en cuanto al contenido sustantivo de lo que va a ser la autonomía.
- §6: Está a la merced, a la libre decisión de los habitantes de cada una de estas comunidades autónomas el decidir el nivel que quieren dar a sus propias competencias dentro del respeto constitucional, y (así) unas serán «nacionalidades», porque así se sienten, y otras serán «regiones» porque así querrán serlo. [...]
- §7: Por tanto, no es verdad que se establezcan gradaciones distintas entre unas y otras; no se establecen dos clases de españoles.
- §8: El problema ninguna relación guarda con lo que aquí estamos tratando.

Como se puede observar, A organiza su argumentación en torno a incoherencias del propio texto y en torno a las consecuencias que tendría la aprobación del articulado que se discute. En la respuesta de B, éste comienza haciéndose eco de las palabras de A, pero utilizando los verbos en forma impersonal o hablando de A en tercera persona (*él*). Utiliza la descalificación como forma de ataque, tratándolo de demagogo o ignorante y arma su

argumentación a base de ir negando de forma repetida las afirmaciones de A. Ambos contrincantes alternan las formas personales pero nunca utilizan la segunda persona (ni en singular ni en plural), despersonalizando, así, la confrontación y situándola, a través del uso de la primera persona del plural, en el terreno de la confrontación entre grupos políticos. Ambos sólo utilizan la primera persona del singular con verbos que modalizan la propia opinión. Algo que debe señalarse, ya que a menudo aparece en los debates, es el hecho de que no sólo se discute sobre un tema sino que se aprovecha el objeto de la discusión para poner en entredicho, de forma más o menos velada o abierta, a la persona o personas que defienden una posición diferente. Así, en el texto que nos ocupa, se parte de una posición respecto al tema, se argumenta, pero tanto el Proponente como el Oponente concluyen «acusando» al contrario.

Veamos a continuación otro ejemplo (Lomas y Tusón, 1996) muy diferente. Se trata de un anuncio que, como toda la publicidad, tiene una función persuasiva; en este caso, lo que nos interesa es ver de qué manera la persuasión se basa en crear un texto que apela a la confrontación imaginaria.

• *¿Qué diría tu mamá si te viese con Eristoff?*

La pregunta es, en sí misma, una forma de apelar al conflicto, a la polémica, de invadir el territorio de alguien, es una forma convencionalmente indirecta de criticar, de decir *lo que haces está mal*. Se confrontan dos sistemas de normas, los de dos generaciones, las de la persona a quien se dirige la pregunta —supuestamente una jovencita que transgrede las normas convencionales— y las de su *mamá*, que se supone que aún puede reñirla.

- ¿Cómo transgrede las normas?
— A través de un *lenguaje distinto*

POSIBILIDAD A:

- Saliendo con un hombre como el de la foto, mayor que ella (¿una «Lolita»?), un hombre que parece no tener muchos escrúpulos (mirada oculta tras unas gafas negras, vestido de ejecutivo, sonrisa descarada, de ganador, manos en los bolsillos en cierta actitud provocadora).

POSIBILIDAD B:

- Bebiendo una bebida alcohólica, la que se anuncia, que se supone que no deben beber las jovencitas.

De hecho, el texto —y también la imagen— de este anuncio simula una conversación y pretende desencadenar en quien lo lea un proceso de inferencias que reconstruya un «debate» que podría representarse de la siguiente manera:

**¿Qué diría tu mamá
si te viese
con Eristoff?**

VODKA
ERISTOFF
Un lenguaje distinto.

A

PREMISA

Estás con Eristoff.

ARGUMENTO

eso va contra las convenciones establecidas.

CONCLUSIÓN

eso no le gustaría a tu mamá.

B

PREMISA

Yo soy distinta a mi mamá.

ARGUMENTO

como ERISTOFF es un lenguaje distinto.

CONCLUSIÓN

Estoy con Eristoff.

El ejemplo que proponemos a continuación es el inicio de un artículo aparecido en una revista de divulgación científica. Como se verá, en este fragmento a modo de prólogo se presenta de forma polémica el tema que se desarrollará en el resto del artículo.

A juzgar por el desparpajo con que muchas personas y algunos medios de comunicación hablan de asuntos tales como el cambio climático, las consecuencias del fenómeno llamado El Niño y el agujero de ozono, se diría que el público, y no sólo unos pocos especialistas, está razonablemente familiarizado con el comportamiento de la atmósfera y que éste es fácilmente inteligible.

Ambas presunciones resultan erróneas. Las dudas comienzan a surgir al observar la frecuencia con que se confunde inestabilidad con mal tiempo, posibilidad con probabilidad, y clima —o, peor aún, climatología— con tiempo; quedan definitivamente disipadas cuando, como muy recientemente, se oye caer en tales disparates a autoridades que, por razón de su cargo, deberían extremar el cuidado al tratar de cuestiones que, al parecer, sólo conocen superficialmente.

Y es que, en contra de lo supuesto, el funcionamiento de la atmósfera no es nada sencillo. Muchos de sus aspectos se conocen bien pero resultan ser mucho más complicados y menos intuitivos de lo que parecía. Otros no se conocen más que parcialmente. Algunos, y no precisamente secundarios, están todavía pendientes de una explicación racional.

Naturalmente, no se pretende aquí resolver la cuestión; sólo se trata de mostrar, mediante algunos ejemplos, el desconcertante comportamiento de la atmósfera en ciertas circunstancias de apariencia sencilla (Manuel Puigcerver, «La atmósfera caprichosa», en *Investigación y Ciencia. Temas 12*, 1998, p. 17).

En los dos primeros párrafos, el autor sitúa a los contrarios —*muchas personas y algunos medios de comunicación* y, especialmente, *autoridades que, por razón de su cargo, deberían extremar el cuidado al tratar de cuestiones que, al parecer, sólo conocen superficialmente*— y los descalifica: *por el desparpajo con que hablan y disparates al tratar de cuestiones que, al parecer, sólo conocen superficialmente*.

Finalmente, reproducimos un artículo de opinión como otro ejemplo de texto predominantemente argumentativo. Dejamos que quien lea estas páginas ejercite con él el análisis.

LA MOSCA EN EL COCHE

Una vez se preguntó Ortega si la filosofía no fuera más que una leve e insufrible mosca en el vehículo de la historia. No hace al caso la respuesta que diera. El caso es que nuestras actuales autoridades educativas —al menos la porción de ellas que dirige la reforma— sí parecen ser de esa opinión, a juzgar por el tratamiento que la materia filosofía recibe: su reducción sustancial en el programa obligatorio del nuevo bachillerato. Traducido a hechos: se pasa de ocho horas semanales —olvídemos por el momento las éticas— a tres. Si fueran otros tiempos más consecuentes y menos ecológicos, la acción del reformista habría sido otra: ¡paf! (o, quizá, ¡paf!, ¡paf!, ¡paf!, si es que la mosca se resistiera a dejar este mundo sin rechistar, aunque esta segunda hipótesis me parece improbable, a juzgar por cómo nos venimos tomando la cosa sus amigos y servidores). Pero la bendita ecología desaconseja crueldades innecesarias para con los bichos (aunque no gocen de simpatías) y los consejeros de imagen —esas luciérnagas insomnes en la noche política o ínterin entre dos elecciones— sugieren que el ¡paf! no sólo es disfuncional y desentonado, sino innecesario.

Basta con crearle a la mosca una «reserva natural», un espacio protegido, aseado, correcto, inmune e inane. Aunque, eso sí, fuera de la historia, al margen de la realidad. Y no es que esas tres horas no sean «reales», en un sentido convencional. El asunto es que «lo real» de nuestro sistema educativo no universitario (preciosa definición defectiva) se concentra y aquilata en lo que llamamos selectividad. Todo lo demás es fantasmagoría: lo que se aprende o deja de aprender durante años, lo que se vive, se sufre, se acumula de experiencia, se crece o se mengua. Los tres dígitos mágicos que abren o cierran el paso a la carrera deseada es lo que cuenta.

Que este estado de opinión es generalizado lo demuestra el curioso episodio de que algunos intelectuales y en general los profesores universitarios de Filosofía no se han percatado (o, al menos, no han hecho pública manifestación) de la suerte destinada a la filosofía hasta que, en la primavera de 1994, un periódico informó de que quedaba apeada de la selectividad, pues la ley que desarrollaba las materias del nuevo bachillerato había sido publicada en un BOE de octubre de 1992.

Este asombro tardío de los profesores y de una parte —presumo que minoritaria— de la opinión pública no deja de asombrarme. ¿Acaso ignoraban la finalidad implícita en la reforma de las enseñanzas medias? No es posible entrar en esta decisiva cuestión que habría debido debatirse por toda la sociedad a lo largo de los últimos años y no en camarillas de iniciados. Pero diré —y que se me excuse la falta de matiz— que la finalidad de la reforma es una educación tecnocrática y barata, incompatible en su trazado profundo con las humanidades en general y con la filosofía en particular, por más que en los preámbulos escriban los reformadores las grandes frases de «la reflexión radical y crítica», la libertad, la autonomía personal, el respeto, etcétera. ¿Acaso saben cómo se consigue eso?

Por paradójico y penoso que resulte, no cabe, en buena lógica, sino defender al sabio reformador en su medida de sustraer a la filosofía de la futura prueba de selectividad. Razones de mera consistencia conducen desde la premisa mayor —los contenidos curriculares de la filosofía en el nuevo bachillerato— a la conclusión: desaparición de la filosofía de la selectividad. ¿Quién aceptará que se examine a un alumno —de tal manera que su nota contribuya a abrir o cerrar puertas— de una materia menor tratada expresamente como tal? Nadie en su sano juicio.

Luchar, como se ha venido haciendo en los últimos meses del curso anterior, por defender la presencia de la filosofía en la selectividad me parece ilógico, algo que no pueden permitirse los profesionales de la filosofía. Pero no sugiero con esto que no haya que hacer nada, sino, por el contrario, que la orientación

del debate debe dirigirse hacia su centro: el tratamiento de las humanidades en la reforma, razones para su presencia.

Y diré algo sobre el caso particular de la filosofía. Puesto que me dispongo a hablar de necesidades e intereses, bueno será que separemos con toda pulcritud los propios y específicos de la filosofía, los de la nación y los de las personas que aquí y ahora la enseñamos, la leemos e intentamos cultivarla. Se trata, como salta a la vista, de tres *sujetos* de interés distintos que determinan perspectivas dispares. El caso más obvio me parece el último. Las personas que vivimos de la filosofía sentiremos quebranto por la pérdida de realidad —léase «prestigio social»— de nuestro quehacer. Pero seamos realistas: la importancia de la suma de casos individuales es despreciable en una época de universal reajuste, reconversión y, ¡ay!, reciclaje. Hablaremos de otras cosas a nuestros alumnos —suponiendo que haya que hablar—. ¡Qué más da!, si ya está decidido —en esto coinciden reformistas, alumnos y padres, la inmensa mayoría de la opinión pública— que transmitir contenidos (y más si son filosóficos: «¿Eso para qué sirve?») es una cosa vieja, cutre y polvorienta como el TBO.

Más delicada y compleja me parece la cuestión referida al segundo sujeto de interés: ¿qué utilidad puede tener una formación filosófico-humanística fuerte en los años del bachillerato para la nación, así, en general? Depende. Depende de que esa nación esté inserta en una realidad histórica llamada Europa. Guste o no guste, el pasado europeo, y su presente, por tanto, es impensable sin la filosofía: desde la física a la política, todo ese vasto sistema de soluciones que constituye nuestra cultura hunde sus raíces en ese quehacer cuyo nervio es atender, dudar, rechazar, preguntar, ensayar, asegurar el ensayo, fracasar, volver a intentarlo por medio de ideas. ¿Acaso se va a prescindir de ese estilo de vida en el futuro? Si Europa ha de conservar una cierta identidad en el plano de los acontecimientos mundiales, sólo le puede venir de que siga manteniendo en forma su inteligencia. Otras civilizaciones tienen otros recursos. No parece que se ignore esto en Francia, Alemania o Italia. Para España, una enseñanza ayuna de filosofía sólo puede significar quedar, una vez más, por debajo del nivel europeo, por más integración económica que practiquen sus representantes políticos.

Se me dirá que el esfuerzo de las autoridades en promover la investigación tecnológica es importante. Pero no se trata ahora de eso, sino de la formación inicial de las cabezas: de la creación del gusto y la ambición por el saber, de la formación de las capacidades imaginativa y abstractiva, de la disciplina y rigor en el trabajo intelectual, cosas que se deciden bastante antes del tercer ciclo universitario.

La conclusión de este muñón de argumento es clara: la filosofía —y con ella las humanidades— no puede ser tratada como un saber específico más porque no lo es. Su liquidación —que es su destino al quedar apartada de la selectividad— en la enseñanza preuniversitaria supondrá una pérdida en términos absolutos para el nivel cultural de la nación, cuyos efectos se harán sentir no sólo en el plano de la rentabilidad económica —a largo plazo—, sino, y esto es más grave, en el de la simple convivencia social.

En cambio, para la filosofía misma, este apartamiento de la realidad no puede sino beneficiarla. Se clareará mucho el panorama. No sirviendo, nada tendrán que hacer en ella los que pretenden servirse. La vieja hostilidad, vieja de 2.500 años, que el *demos* ha sentido hacia la filosofía nunca le sentó mal (J. Lasaga Medina es doctor en filosofía, *El País*, 21-IX-1994).

10.4. La explicación

Calicles. — ¡Qué tenaz eres, Sócrates! Si quieres hacerme caso, deja en paz esta conversación o continúaala con otro.

Sócrates. — ¿Qué otro quiere continuarla? No debemos dejar la discusión sin terminar.

Calicles. — ¿No podrías completarla tú solo, bien con una exposición seguida, bien preguntándote y contestándote tú mismo?

Sócrates. — Para que se me aplique la frase de Epicarmo que yo solo sea capaz de decir lo *que antes decían dos*. Sin embargo, parece absolutamente preciso. Hagámoslo así; yo creo necesario que todos porfiemos en saber cuál es la verdad acerca de lo que estamos tratando y cuál el error, pues es un bien común a todos el que esto llegue a ser claro. Voy a continuar según mi modo de pensar; pero si a alguno de vosotros le parece que yo me concedo lo que no es verdadero, debe tomar la palabra y refutarme. Tampoco yo hablo con la certeza de que es verdad lo que digo, sino que investigo juntamente con vosotros; por consiguiente, si me parece que mi contradictor manifiesta algo razonable, seré el primero en aceptar su opinión (Platón, *Gorgias* en *Diálogos*, II, Gredos, 1992, p. 115).

La explicación parte de un supuesto previo: la existencia de información. Ésta se puede entender como un conjunto de datos sobre un tema, obtenidos por la vía de la experiencia o por la vía de la reflexión —en este caso los datos están organizados dentro de un sistema—, adquiridos de forma directa o de forma indirecta. Para que una persona pueda proporcionar información ha de estar enterada o ha de buscarla en las fuentes apropiadas. Que un discurso esté orientado fundamentalmente a proporcionar información implica que se use el lenguaje con una función referencial —que se centre en el objeto tratado— y que predomine sustancialmente sobre las demás funciones (expresiva, directiva, argumentativa o fática). La comunicación de una información se asocia normalmente a la objetividad, la neutralidad y la verdad. Cuando realizamos una demanda de información requerimos que se base en un conocimiento de la realidad y buscamos que éste sea fiable, tanto para resolver una cuestión que afecte a la vida cotidiana como para solucionar un problema relativo al conocimiento organizado sobre el mundo natural y social. La información acumulada en cada grupo humano podemos llamarla *enciclopedia* y se halla en forma escrita en tratados, manuales, ensayos y documentos que se guardan en bibliotecas y se archivan para poder acceder a ellos posteriormente. Esta información organizada y sistemática es la que consideramos en su conjunto el conocimiento producido en una cultura. En cada individuo, el conocimiento se almacena en su memoria y cada uno posee un *conocimiento enciclopédico* que va aumentando a lo largo de su vida y que usa para comunicarse con los demás.

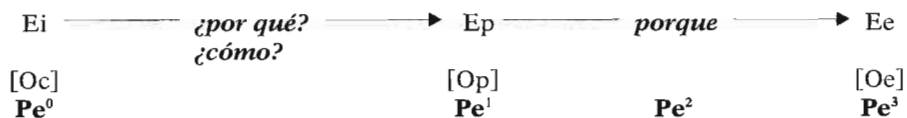
Cuando se ha intentado clasificar los textos relacionados con la información y el conocimiento se ha recurrido a diversas nomenclaturas. Se ha hablado de texto *informativo* (Combettes y Tomassone, 1988): aquel que se orienta al contenido y cuyo estudio se centra en la organización, distribución y desarrollo de la información (véase el apartado 8.2.3). También se ha hablado del texto con *base textual expositiva* (Werlich, 1975), la cual se rela-

ciona con la capacidad humana de aprender a partir de conceptos y de operaciones de análisis y de síntesis. Adam, por su parte, propone la secuencia *explicativa*, basándose particularmente en los estudios semiológicos sobre las condiciones pragmáticas del discurso explicativo elaborados por el grupo de investigación de Grize (1981, 1990) y en los análisis propuestos desde el punto de vista de la didáctica, por ser en este ámbito donde la explicación se convierte en el núcleo fundamental del discurso de transmisión y de construcción del conocimiento (véanse los números monográficos de las revistas *Pratiques*, 51 y 58, *Repères*, 69, 72, 77 y *Recherches*, 13).

Como fenómeno discursivo, la explicación consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual presupone un conocimiento que, en principio, no se pone en cuestión sino que se toma como punto de partida. El contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor o un público que está en disposición de interpretarlo a partir de su conocimiento previo, pero que necesita aclaración. La relación que se establece es asimétrica en el sentido de que hay un desfase entre el experimentado, el que tiene acceso a la información a través de diversas fuentes, el *experto* y el que no tiene experiencia, no tiene acceso a las fuentes, el *lego*. Por esta razón hay personas a las que socialmente se les reconoce la autoridad para facilitar la comprensión de los temas y que están legitimadas para aportar la explicación fiable y adecuada (profesores, técnicos, expertos, periodistas). Para cada nivel de conocimiento —el científico, el técnico, el especializado, el común y el de la experiencia— se propone entre los interlocutores unas condiciones distintas (un «contrato de explicación») según el propósito de la transmisión de la información y según la identidad de los interlocutores. Por eso, por ejemplo, una cuestión referida a una enfermedad es tratada de forma distinta entre especialistas o entre el especialista y un ciudadano corriente aquejado por ella. También es distinto el tratamiento de la información sobre el «sintagma nominal», en gramática, cuando se trata en una clase de secundaria o cuando se trata en un curso universitario avanzado. El propósito propio de la explicación no es convencer ni influir en el comportamiento del interlocutor sino en todo caso cambiar su estado epistémico, logrando que una información que ofrece dificultad, o que no ha sido accesible para el destinatario, o que el propio emisor no ha logrado formular con claridad, se convierta en un «bocado digerible».

La secuencia explicativa, como las otras secuencias prototípicas, no suele presentarse de forma homogénea en un texto sino estrechamente relacionada con otras. En textos que podemos considerar teóricos se combina con secuencias descriptivas y argumentativas. En textos donde predomina la secuencia dialogal nos podemos encontrar con una secuencia explicativa cada vez que haya una interrupción por incompreensión y una demanda de aclaración al respecto. En un texto argumentativo, orientado principalmente al juicio y la valoración de un objeto, podemos encontrar secuencias explicativas usadas como apoyo para la argumentación. Pero, aparte de las posibles combinaciones de secuencias, en general, el discurso explicativo, al suponer la posesión de un conocimiento, otorga prestigio, autoridad y poder a quien lo emite, y, consecuentemente, genera el poder de convencer y de obtener adhesión.

La secuencia explicativa tiene para Adam un esquema prototípico que se puede representar de la siguiente manera:



Se parte de un esquema inicial (Ei): la referencia a un objeto complejo [Oc] que se presenta como algo desconocido, difícil, oscuro. A partir de él, el primer movimiento explicativo aparece con la *pregunta*, el cuestionamiento, que lleva a la construcción de un esquema problemático (Ep), en el cual el objeto [Op] se presenta como problema cognoscitivo que se ha de resolver. Seguidamente se pasa a la fase resolutive, en la que se da *respuesta* al problema y se desarrolla el esquema explicativo (Ee), cuyo resultado es que el objeto queda claro e inteligible [Oe]. Cada uno de los momentos de la secuencia está representado por una macroproposición explicativa (**Pe**) y la secuencia avanza por el mecanismo de los operadores de pregunta/respuesta. Ésta es la secuencia modélica, pero en los textos empíricos las fases o los momentos de la secuencia pueden estar implícitos.

En la secuencia inicial (**Pe0**) nos encontramos con un enunciado o un conjunto de enunciados que se presentan complejos o difíciles de desentrañar. Estos enunciados se someten a la pregunta. Ésta puede ser orientada a la totalidad de un concepto o a uno o varios de sus aspectos. Una vez problematizada la cuestión (**Pe1**) se activa el proceso explicativo que se realiza concretamente en la **Pe2** a través de estrategias discursivas a las que corresponden unos determinados procedimientos, específicos de esta secuencia: la *definición*, la *clasificación*, la *reformulación*, la *ejemplificación*, la *analogía*, la *citación*.

La *definición* delimita el problema sobre la base del conocimiento existente, adjudicando unos atributos al tema/objeto en términos de la pertenencia a una clase y de la especificación de rasgos característicos. Las expresiones verbales más utilizadas son del tipo: *se llama*, *se refiere a*, *se define como*, *y está constituido por*, *contiene*, *comprende...* Muchas veces el establecimiento de la delimitación de un concepto se *contrapone* a creencias, a conocimientos comunes heredados o a teorías anteriores que no responden al estado actual del conocimiento sobre la materia tratada. La definición constituye el primer paso para la aclaración de un problema de conocimiento.

La *clasificación* es un procedimiento que distribuye cualquier entidad referida (fósiles, proteínas, plantas, modos de investigar, categorías gramaticales, etc.) en diferentes agrupaciones realizadas a partir de sistemas de similitudes y de diferencias. La clasificación se puede realizar desde distintos criterios y también desde lo más específico a lo más general o viceversa.

La *reformulación* es un procedimiento que sirve para expresar de una

manera más inteligible lo que está formulado en términos específicos (más abstractos o formales) o que resultan oscuros para el interlocutor. Supone la repetición, y, por tanto, la redundancia típica del discurso pedagógico, pero también de cualquier situación donde el hablante tenga como propósito hacerse entender. Es una operación reflexiva en que la referencia se hace sobre un enunciado emitido anteriormente, en una clara muestra de la función metacomunicativa. Los reformuladores típicos son «bueno», «o sea», «esto es», «a saber» «es decir», «quiero decir», «en otras palabras» «mejor dicho» y similares (véase Gülich y Kotschi, 1983; Casado, 1991; Bach, 1997).

La *ejemplificación* es un procedimiento que concreta una formulación general o abstracta poniéndola en el escenario de una experiencia más próxima al interlocutor. El ejemplo puede consistir en hechos, dichos, problemas reales o historias. Es un recurso ampliamente usado en la secuencia explicativa, especialmente cuando se dan estados epistémicos sustancialmente diferentes entre Emisor y Receptor. Los ejemplos se orientan hacia la concreción. Los conectores que suelen introducir ejemplos son: *por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos, etc.*

La *analogía* es el procedimiento de aclaración o ilustración que se construye a partir de poner en relación un concepto o un conjunto de conceptos con otros de distinto campo. Se manifiesta lingüísticamente a través de comparaciones y de metáforas. Como afirman Lakoff y Johnson (1980), el objetivo de los usos metafóricos responde a un requisito de la percepción del mundo por el cual comprendemos lo más complejo y abstracto a partir de lo más cercano o material. A través de las comparaciones y las representaciones metafóricas comprendemos conceptos difíciles de entender (el concepto de la física «agujero negro», por ejemplo).

La *citación* es un recurso muy utilizado en la explicación porque la fiabilidad y la autoridad se busca en las voces de los expertos. Por ello, tanto los periodistas (que citan las fuentes o a las autoridades en la materia) como los profesores y los investigadores convocan en su propio discurso el discurso de los otros (véase el apartado 5.2 y Calsamiglia, 1998).

En la siguiente macroproposición, **Pe3**, se da la conclusión a la que se llega en el recorrido explicativo, constituyendo el lugar en donde aparece una síntesis de lo explicado, junto a una evaluación y una contextualización. La conclusión enlaza con la **Pe0**, ya que ésta es la proposición que suscita la explicación, estableciéndose así una especie de cierre del *bucle* explicativo.

Desde el punto de vista de la organización textual, la secuencia explicativa requiere orden y claridad por lo que suelen aparecer marcadores orientados tanto al proceso de la enunciación, como a la concatenación lógica del conjunto de enunciados (véase el apartado 8.2.4). En el nivel léxico, la terminología aparece, dosificada y escogida según el nivel de la explicación, reformulada o sustituida por palabras o perífrasis de distintos niveles de abstracción, con construcciones comparativas o metafóricas, cuando el conocimiento supuesto del interlocutor necesita de la analogía. En la explicación se usan los tiempos del comentario como base (con su centro en el presente de indicativo). En este contexto, el uso del modo condicional limita la validez de las aserciones siempre que se exprese una hipótesis o que se

afirme algo que todavía no está comprobado. La modalización epistémica (véase el apartado 6.4) también puede estar presente en tanto que es un medio de expresar el grado de fiabilidad otorgado por el Locutor a lo que se afirma en los enunciados.

Las secuencias explicativas abundan especialmente en todos los textos de información orales y escritos que se relacionan con la transmisión de conocimiento. Por tanto se dan oralmente de forma típica en ponencias y comunicaciones, y por escrito en artículos especializados y en informes. La explicación en el conocimiento científico exige no solamente descripción sino demostración-explicación, basada en conceptualizaciones abstractas y en el razonamiento deductivo que, a partir de la formulación de hipótesis, permite dar cuenta del funcionamiento de la realidad con la presentación de pruebas y verificaciones. También se da en las clases (interactivas, expositivas o magistrales), conferencias, entrevistas, debates, consultas y conversaciones informales con expertos. Por escrito aparece en los tratados, los manuales, los ensayos, los libros de texto, en las obras de divulgación y en la prensa general y especializada. Es evidente que los procesos explicativos se potencian siempre que hay más diferencia entre el conocimiento de los expertos y de los legos, y se reduce cuando esa explicación no se hace necesaria por la coincidencia en el nivel de conocimientos. Por esta razón encontramos típicamente y con más frecuencia la presencia de la explicación en ámbitos como el de la enseñanza y la divulgación.

Veamos seguidamente algunos procedimientos propios de la secuencia explicativa en fragmentos de textos dialogados. En ellos se muestra con mayor nitidez la estructura dialógica de la demanda de información y de aclaración, a base de la estructura de pregunta y respuesta:

[EN LA CONSULTA; DENTISTA QUE EXPLICA A UN PACIENTE EL TRATAMIENTO QUE LE ESTÁ HACIENDO]

M: eso que le he puesto no es algodón, es un coagulante, que es la fibrina; entonces eso es un una materia orgánica, o sea, una cosa que tenemos en la en la sangre todos los los animales, podríamos decir, vertebrados, que es lo que, que es lo que hace que se coagule la sangre; entonces esto es fibrina de vaca, ¿eh? (Trabajo Académico de fin de carrera, S. Guiu, UPF, 1998).

La macroproposición explicativa (**Pe**) está constituida por una serie de microproposiciones (**pe1**, **pe2**, **pe3**...), que encadenan una serie de reformulaciones, para llegar a la aclaración final que cierra el bucle explicativo.

- **pe1**: negación: *eso que le he puesto no es algodón*
- **pe2**: definición: *eso es un coagulante que es **la fibrina***
- **pe3**: reformulación conceptual: *entonces eso es una materia orgánica*
- **pe4**: reformulación concreta: *o sea una cosa [que tenemos en la sangre todos los animales podríamos decir vertebrados] [que es lo que hace que se coagule la sangre]*
- **pe5**: entonces esto es fibrina de vaca, ¿eh?

Nótese, principalmente, el léxico: *fibrina*, *coagulante*, *materia orgánica*, *cosa que* [localización + función], fibrina de vaca.

Y la repetición de la atribución: *eso no es, eso es, eso es, o sea, esto es*.

La primera aproximación para identificar el objeto —un coagulante— es señalar *lo que no es*, referido a lo que supuestamente cree el interlocutor. Clarificado esto, se inicia un recorrido de lo más específico a lo más común, hasta que se logra un acuerdo epistémico entre los interlocutores.

Las entrevistas orales emitidas por televisión sobre algún tema nuevo que necesita explicación nos pueden dar la clave del desarrollo fundamental de la secuencia explicativa, que parte de la *pregunta*:

1. **M. P. H.:** Oye, vayamos por partes, ¿Qué es la clonación?
2. **V. S.:** La clonación es, para que lo entienda todo el mundo,
3. es una especie de biofotocopia de un ser vivo
4. es hacer una copia de un ser vivo, biológicamente, ¿eh?
5. No quiere decir que sea exacta exacta exactamente el mismo ser vivo
6. porque, evidentemente, durante el embarazo se pueden producir
7. alteraciones y en el momento de nacer a lo mejor no es exactamente lo
8. mismo,
9. pero, en principio, lo que llamamos codificación genética
10. lo que codifica los ojos que tiene en este caso una oveja
11. el pelo que puede tener una persona, en el caso de que se clone una
12. persona,
13. todos los aspectos físicos pueden ser muy semejantes.
14. Lo que pasa es que después las condiciones en las que nace este ser vivo,
15. de momento estamos hablando de animales,
16. no... no... seguramente harán que se alteren estas semejanzas.

(entrevista de M. P. Huguet al periodista científico
V. de Semir en TV3, marzo de 1997)

En esta intervención observamos el recorrido inverso al anterior, seguramente condicionado por el medio, la televisión, que atrae una audiencia de masas. Observemos que se parte de una analogía, «la biofotocopia», lo más concreto, para llegar a usar un término técnico, «codificación genética» (línea 9) introducido significativamente por «lo que llamamos», indicador de la involucración del hablante con el mundo de los especialistas. Término que puesto en un contexto familiar (líneas 10, 11 y 12) adquiere significado para la persona no iniciada. En esta secuencia explicativa se observa, además, que la cautela ante el uso de una analogía se pone de manifiesto en las restricciones que se le ponen a su interpretación (línea 5 y línea 14) con el ánimo de aportar precisión al concepto expuesto. Finalmente apreciamos el uso de modalizaciones que expresan el refuerzo o la prudencia en la aserción: *evidentemente, a lo mejor, se pueden producir, en principio, en este caso, en el caso de que, pueden ser, de momento, seguramente...*

Presentamos a continuación sendas entrevistas aparecidas en la prensa escrita, para observar desde el eje de pregunta y respuesta el desarrollo explicativo. Diego Gracia, médico e historiador, director del Instituto de Bioética, responde a las preguntas de un periodista:

1. Pregunta. Mucha gente tendría dudas sobre cuál es la finalidad del arte abstracto, pero muy poca las tendría sobre cuál es la de la medicina. ¿Está esto último tan claro como parece?

1. Respuesta. No. Tendemos a pedirle a la medicina más de lo que puede dar. Pensamos que vamos a eliminar la enfermedad de la faz de la tierra y que la vida humana se prolongará indefinidamente. Esto es una utopía, un deseo inconsciente e irracional de la sociedad. Hay que plantearse cuáles son los fines racionales y lógicos. El objeto de la medicina no puede ser prolongar la vida a toda costa.

2. Pregunta. ¿Son los médicos conscientes de cuáles son sus objetivos?

2. Respuesta. Tanto los pacientes como los médicos deben reeducarse para limitar los deseos irracionales de vivir indefinidamente. Pero es la sociedad la que presiona al sistema sanitario con unas expectativas irrealizables.

3. Pregunta. ¿Qué es la salud?

3. Respuesta. La capacidad de llevar a cabo el proyecto de vida que uno se marca. De la salud y de la enfermedad hay que dar una definición más biográfica que biológica. Si yo quisiera ser piloto de aviación o correr los cien metros como Donovan Bailey, me tendría que considerar un enfermo por el hecho de ser miope o por mi falta de capacidad pulmonar. Como lo que quiero ser es un profesor de universidad, me considero una persona sana.

4. Pregunta. ¿Qué se le puede pedir entonces a la medicina?

4. Respuesta. Que nos dé una vida satisfactoria durante una cantidad suficiente de años para cumplir nuestro proyecto, sea éste estudiar, conocer, tener una profesión, criar unos hijos, escribir unos libros, el que sea. Pero, una vez cumplidos esos objetivos, uno tiene que saber autolimitarse en las exigencias que hace al sistema sanitario. Ésta es la conclusión general de un proyecto internacional en el que hemos participado 17 países durante cinco años y que presentamos hace unos meses en el informe *Goals of Medicine*.

5. Pregunta. Ahora parece que ya nada es pecado, salvo tener un alto índice de ácido úrico.

5. Respuesta. Pues sí, y es una actitud muy peligrosa. Piensan que prohibiendo todo hábito insano se llegará a la utopía. Pero todos tendremos siempre hábitos insanos: el que no fuma es sedentario, o come demasiadas grasas, o tiene estrés. Todos infringimos las normas y eso es normal, porque la vida también es transgresión. Por supuesto hay que ilustrar a las personas para que sepan el riesgo que corren, pero son ellas las que tienen que integrar eso en su proyecto de vida y decidir si les merece la pena o no.

(entrevista de J. Sampedro, *El País*, VII-1997)

En 1 se cuestiona la finalidad de la medicina.

En 2 se cuestiona la conciencia de los médicos.

En 3 se cuestiona la definición de salud.

En 4 se cuestiona lo que la sociedad puede exigir a la medicina.

En 4 se cuestiona la hipervaloración de la salud.

La respuesta 3 contiene un ejemplo personalizado.

La respuesta 4 contiene una conclusión explicativa confirmada por expertos.

La entrevista procede como un encadenamiento de cuestiones relacionadas con el tema que domina el experto. Éste aporta las razones que expli-

can la concepción errónea que se tiene comúnmente de la medicina y la salud:

1. La medicina tiene objetivos racionales.
2. Replanteamiento social de los objetivos.
3. La salud es un proyecto de vida.
4. La medicina tiene límites.
5. El individuo calcula el valor de su propia salud.

Comprobamos finalmente que este texto contiene secuencias explicativas y argumentativas: por eso la explicación se combina con lo que «debería ser», en un claro ejemplo de lo que implica el saber: una orientación nueva hacia la acción.

Veamos a continuación un fragmento de una entrevista a J. Tejada, catedrático de física, especialista en los fenómenos cuánticos en materiales magnéticos:

1. Pregunta. ¿Qué es un ordenador cuántico? ¿Para qué servirá?

1. Respuesta. Servirá para solucionar problemas derivados de una lógica diferente, no binaria sino difusa. Abordamos los problemas siempre con una lógica del blanco y el negro, pero resulta que existe cantidad de matices. Será una herramienta para solucionar teoremas matemáticos ahora intratables. Pero no es para hoy: Puede tardar veinte años en llegar.

2. Pregunta. Usted trabaja a 270 grados bajo cero y con unos instrumentos que se interponen entre el investigador y la realidad, ¿cómo puede estar seguro de que realmente pasa lo que dice?

2. Respuesta. Los ordenadores actuales funcionan sobre la base de una metáfora física que se expresa de forma matemática. Ahora hemos elaborado otra metáfora. La grabación de su casete [y señala la grabadora] la realizan partículas magnéticas del tamaño de una micra, unas con el polo norte hacia arriba y otras con el polo sur hacia arriba. Eso es una metáfora, una visualización del mundo de las partículas magnéticas. Ahora estamos elaborando una metáfora diferente en la que las partículas no tienen polo norte o polo sur, tienen los dos a la vez.

En pocas palabras el especialista explica la contraposición entre dos perspectivas teóricas contrapuestas. Hemos subrayado los fragmentos que muestran el esfuerzo de concreción realizado a través de referencias a imágenes y a objetos presentes en el entorno.

En los textos escritos —monologados— las preguntas están por lo general implícitas, pero también aparecen muchas veces formuladas por el mismo locutor, que se desdobra, para representar el diálogo de fondo establecido en la búsqueda de información, la *pregunta epistémica*.

Veámoslo en el inicio de una obra de divulgación sobre las lenguas románicas:

En la introducción de la presente obra hemos dicho que entendemos por lenguas románicas los idiomas que son la continuación ininterrumpida del latín de los antiguos romanos. Y en seguida nos viene a la mente una pregunta: ¿A qué se debe, pues, la diversidad de las lenguas románicas? La pregunta se

plantea con mayor razón por cuanto el Imperio Romano en el que nacerían y se desarrollarían las lenguas románicas fue en todas partes romanizado por los soldados de las legiones romanas y los veteranos, introduciendo con ellos el latín como lengua oficial, lengua de la Administración, de la escuela, del comercio. Más tarde seguirá el uso del latín como liturgia cristiana (Ch. Camproux, *Las lenguas románicas*, Oikos-Tau, 1980, p. 47).

Examinamos a continuación, en el siguiente texto —que sirve de «conclusión» a una parte de un ensayo sobre filosofía—, cómo se desarrolla el punto de llegada de una macrosecuencia explicativa, contenida en un libro:

[CONCLUSIÓN]

Comenzábamos este ensayo preguntándonos por la función de la filosofía, por su problemática y su estructura. Y al responder a estos interrogantes nos vimos conducidos a explorar nada menos que una estructura recurrente en el «saber occidental». Pero ni siquiera en este nivel pudimos detenernos y dar reposo a nuestra investigación. Pues de una forma obligada nos vimos abocados a indagar las raíces de la estructura de ese saber en la estructura global de la cultura occidental. Por fortuna, en este punto nos vimos asistidos por las sugestivas hipótesis de Nietzsche y Foucault, que permitían, a la vez, enmarcar debidamente las conclusiones de nuestro análisis y lanzar un esbozo de interpretación general de la cultura de Occidente con relación a otras culturas. Con lo cual nuestro intento por analizar la filosofía desde un punto de vista etnológico o antropológico cobraba plena significación. Muchos son, sin embargo, los cabos que han ido quedando sueltos a lo largo del camino; excesivas quizá las hipótesis de que hemos echado mano; algunas de ellas «aventuristas», poco prudentes, etc., etc. Tenemos plena conciencia de todas estas dificultades. Pero era inevitable; nos hemos adentrado en una selva virgen y era preciso trazar sendas provisionales, aun a riesgo de que muchas de ellas «no conduzcan a ninguna parte». Pero era preciso enfocar ese tema tan trillado como poco conocido —¿qué es o significa la filosofía?— desde una perspectiva radicalmente distinta a como suele plantearse. Y eso significaba asomarse a una región inhóspita.

En conclusión: al esbozar «una teoría general de la filosofía» nos hemos visto conducidos a una «teoría general del saber occidental» y de la «cultura en general» (es decir, una etnología). ¿No constituirán quizá demasiadas «teorías» para un ensayo tan breve? Seguramente. Pero no nos asusta lo más mínimo esa profusión. Al fin y al cabo, «las teorías son redes: sólo quien lance cogerá, Novalis» (E. Trías, *La filosofía y su sombra*, Seix Barral, 1969, pp. 107-108).

Lo que resulta interesante de este texto es, precisamente, su carácter de **resumen** de lo que puede significar un *recorrido explicativo*. La pregunta inicial aboca a nuevas preguntas que exigen nuevas miradas y nuevas explicaciones, y esas nuevas explicaciones pueden dejar al descubierto otras preguntas, etc. De hecho, las explicaciones en sí están en el texto que precede a esta «conclusión», pero aquí encontramos el «esquema» que esas explicaciones *han exigido* que el autor siguiera. También podemos apreciar un cierto tono polémico desde la última oración del penúltimo párrafo hasta el final, que podría constituir una secuencia argumentativa incrustada en la explicativa. El autor incluye «la voz» de quienes le puedan criticar su méto-

do de explicación y les contesta, en esa «conclusión de la conclusión», con una hermosa cita de Novalis.

En la prensa también encontramos secuencias explicativas combinadas con otras, en todos los géneros periodísticos. Por ejemplo, Enrique de Hériz, editor, responde a una supuesta pregunta con una explicación claramente irónica sobre el carácter de los editores, en un artículo-reportaje sobre una editorial que conmemora su décimo aniversario:

[¿CÓMO SE RECONOCE A UN EDITOR?]

*Con frecuencia se detecta a los editores en los foros culturales por el mismo signo que a las ballenas: nos precede un sonido lastimero, muy cercano al llanto. Durante décadas la palabra crisis se ha asociado a una industria que, paradójicamente, no hace más que crecer. Ediciones B nació cuando se decía que no había ni un solo libro en las librerías. Han pasado diez años. Aquella pequeña editorial se ha hecho enorme porque cada vez hay más lectores... y mejores autores (El Dominical de *El Periódico*, 10-XI-1996).*

También se da la explicación histórica en los tratados, estudios y ensayos que tiene los hechos sucedidos como tema para explicar, así como en el interior de la noticia periodística. El relato de los hechos y la interpretación de sus razones, causas y consecuencias, corresponden al desarrollo discursivo que los especialistas sitúan a distancia a través de los tiempos verbales de pasado y del uso de la tercera persona gramatical, que focaliza la atención en los hechos referidos:

[¿CÓMO SE EXPLICA LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA? ¿QUÉ OCURRIÓ?]

Desde aquel 18 de julio de 1936 hasta el 1 de abril de 1939, España se vio envuelta en una larga y enconada guerra civil que, por su violencia y por sus connotaciones ideológicas y políticas, conmocionó la conciencia del mundo occidental. La derecha vio la guerra civil como una cruzada contra el comunismo; la izquierda la idealizó como la resistencia romántica del pueblo y del proletariado frente al fascismo. Azaña, angustiado por la tragedia de su país —como revelaban sus diarios y la novela dialogada que escribió en 1937, *La velada de Benicarló*—, la vio de otra forma: como una «alucinación colectiva», donde coexistieron el heroísmo y las atrocidades, la intolerancia y el fanatismo, el odio y el miedo. [...]

El 18 de julio de 1936 se sublevó sólo una parte del ejército. Los militares, dirigidos por los generales Franco, Sanjurjo, Mola y Queipo de Llano, se sublevaron por varias razones: porque creían que la República era un régimen sin legitimidad política, porque entendían que la concesión de autonomía a las regiones era una amenaza a la unidad de España; porque pensaban que las huelgas y los desórdenes revelaban la falta de autoridad de la democracia; porque consideraban que la legislación republicana atacaba la esencia católica de España. Los militares rebeldes creyeron que el golpe de Estado triunfaría de forma inmediata. Se equivocaron: desencadenaron una devastadora guerra civil de tres años.

La sublevación militar triunfó sólo en una parte de España: en Galicia, Navarra, Álava, Castilla la Vieja, en las capitales de Aragón, en algunas ciudades de Andalucía, en Oviedo, las Islas Canarias y Baleares, salvo en Menorca y en las colonias del norte de África. Fracasó en Madrid, Cataluña, Levante, en

las provincias marítimas del Norte —Asturias, Cantabria, Vizcaya y Guipúzcoa—, en el centro-sur del país, en gran parte de Andalucía y Aragón. [...]

El aparente equilibrio de fuerzas ocultaba, sin embargo, un hecho esencial: que la república careció inicialmente, durante varios meses, de unidad en la dirección política y militar de la guerra. Ello se debió a la naturaleza misma de la respuesta popular al golpe de estado: la sublevación militar desencadenó un proceso revolucionario de la clase trabajadora que, bajo la dirección de los partidos obreros y de los sindicatos, rompió la estructura misma del Estado republicano (J. P. Fusi y J. Palafox, *España 1908-1996. El desafío de la modernidad*, 1997, p. 269).

Para terminar, dejamos al juicio de quien lea estas páginas el examen atento de las características mencionadas en este apartado, en un fragmento de un libro de divulgación del famoso físico S. Hawking:

[EL UNIVERSO SE EXPANDE DE MANERA UNIFORME]

La prueba de que esta expansión es uniforme y no caótica viene dada por un fondo de radiaciones de microondas que percibimos procedentes del espacio exterior. Se puede observar realmente esta radiación sintonizando el televisor en un canal vacío. Un pequeño porcentaje de «copos» que aparecen en la pantalla son debidos a microondas que llegan desde fuera del sistema solar. Es la misma clase de radiación que produce un horno de microondas, pero mucho más débil. Sólo calentaría un plato a 2,7 grados por encima del cero absoluto, así que no le serviría para preparar la pizza que haya comprado en la tienda. Se cree que esta radiación constituye el residuo de una etapa primitiva y caliente del universo. Pero lo más notable es que el volumen de radiación parece ser casi el mismo desde cualquier dirección. Esta radiación fue medida con gran precisión por el satélite Cosmic Background Explorer. Un mapa estelar realizado según estas observaciones mostraría diferentes temperaturas de radiación. Éstas son distintas en diversas direcciones, pero las variaciones resultan muy pequeñas, tan sólo de una cienmilésima. Tiene que haber alguna diferencia en las microondas de distintas direcciones, porque el universo no es completamente uniforme; hay irregularidades locales como estrellas, galaxias y cúmulos galácticos. Mas las variaciones en el fondo de microondas son tan reducidas como posiblemente podrían ser, y compatibles con las irregularidades locales que observamos. En un 99.999/100.000, el fondo de microondas es igual en todas las direcciones.

En otros tiempos la gente creía que la Tierra ocupaba el centro del universo. No se habrían sorprendido por ello de que el fondo sea igual en cada dirección. Pero desde la época de Copérnico hemos quedado rebajados a la categoría de pequeño planeta que gira alrededor de una estrella muy semejante al promedio, en el borde exterior de una galaxia típica, una más entre los cien mil millones que podemos distinguir. Somos ahora tan modestos que no podemos reivindicar ninguna posición especial en el universo. Hemos de suponer por tanto que el fondo es también el mismo en cualquier dirección en torno de cualquier galaxia. Esto sólo será posible si la densidad media del universo y el ritmo de expansión son iguales en todas partes. Una variación en la densidad media o en la expansión de una gran región determinaría diferencias en el fondo de microondas de distintas direcciones. Tal hecho significa que a gran escala el comportamiento del universo es simple y no caótico. Cabe por tanto hacer predicciones para un futuro remoto (S. Hawking, *Agujeros negros y otros pequeños universos y otros ensayos*, Plaza y Janés, 1993, p. 131).

10.5. El diálogo

20

CASA DE MANOLO / FACHADA DELANTERA

Anochecer

Fernando, atusándose el pelo, arreglándose la corbata, va a dar otro par de aldabonazos. Pero se abre la puerta y aparece Luz. El rostro de la chica se ilumina al descubrir al muchacho:

LUZ — ¡Andá! ¡El de la estación!

FERNANDO — Sí... Es que... Es que he perdido el tren... ¿Está Manolo?

LUZ — No... (lo ha dicho pesarosa, pero se anima en seguida) ¡Pero vendrá en seguida!

Y le franquea la entrada.

21

CASA DE MANOLO / VESTÍBULO

Noche

Fernando entra:

FERNANDO — No me gustaría molestar...

LUZ — No es molestia... Pasa, pasa.

22

CASA DE MANOLO / SALÓN

Noche

Junto al baúl de mimbre, Violeta sigue con el mono y la boina, Clara envuelta en la toalla, y Rocío con su ropa normal:

CLARA — Todo apolillado, mira

VIOLETA — ¡A ver! Después de tantos años, por fuerza...

Se vuelven al oír la voz de su hermana menor:

LUZ — Clara... este chico, que viene a buscar a papá.

Simultáneamente, Violeta se quita la boina, Clara se ajusta la toalla y Rocío cierra el baúl.

FERNANDO — Buen... (El aspecto de las hermanas lo ha desconcertado) Buenas tardes.

Luz, con mucha desenvoltura, riéndose y haciendo ver su propio traje, le explica:

LUZ — Como mañana es domingo de Carnaval... (Y a sus hermanas refiriéndose a Fernando) Es el que estaba en la estación con papá. Ha perdido el tren.

Fernando se ha repuesto y explica:

FERNANDO — Sí... He ido al pueblo, pero resulta que no hay fonda... y como yo he pasado aquí una semana con Manolo, pues he dicho: «A lo mejor...»

Luz se ha reunido con sus hermanas para quitarse el traje de escena. Y las miradas de las cuatro convergen en el desconocido.

(Rafael Azcona, 1992, *Belle époque*, Madrid, Alma-Plot).

Como hemos señalado en el capítulo 2, dedicado al discurso oral, el diálogo es la forma básica de la comunicación humana. La conversación es el «protogénero» que mejor ilustra esa característica dialógica de la comunicación, que impregna todas las demás formas de expresión discursiva.

Como se ha ido planteando a lo largo de este volumen, el discurso siempre se orienta hacia una audiencia —presente o ausente— a la que se quiere convencer, explicar o describir algo, con la que se quiere discutir o llegar a acuerdos, a la que se pretende seducir, engañar o reñir. La conversación espontánea —género dialogal por excelencia— sirve de base para las relaciones humanas, que se crean y se mantienen a través del diálogo y se enrarecen o se terminan cuando el diálogo se hace difícil o se rompe.

Puesto que de la conversación espontánea nos ocupamos de forma específica en el capítulo 2 y en muchos de los demás capítulos han ido apareciendo ejemplos de piezas discursivas dialogales, en este apartado nos limitaremos a recordar la estructura básica de la secuencia y a presentar ejemplos en los que aparece como tal; de hecho, como se verá, se han elegido, en la mayoría de los casos, diálogos que son producto de una elaboración estilística claramente pretendida.

En los estudios sobre la conversación existe un cierto acuerdo respecto a que la estructura dialogal tiene que describirse atendiendo a una doble perspectiva, a saber, su carácter secuencial y su carácter jerárquico. Secuencial en tanto que el sentido de cualquier fragmento o enunciado sólo se puede interpretar de forma cabal en función de lo que se ha dicho y lo que se dirá a continuación (por la misma persona o por otra); jerárquico en tanto que nos señala la existencia de unidades de diferente rango o nivel imbricadas unas en otras de menor a mayor en la construcción conversacional, desde la unidad mínima molonogal —el acto— hasta la unidad máxima dialogal —la interacción—; es preciso advertir que no se debe perder de vista la posibilidad de que la articulación de los diversos niveles sea compleja, ya que pueden aparecer unidades *secundarias* incrustadas en unidades *directoras*. El esquema propuesto para dar cuenta de este orden jerárquico es el siguiente (se pueden consultar los ejemplos analizados en el apartado 2.2 siguiendo esta propuesta):

unidades monologales	a) el acto o movimiento (de habla: directivo, asertivo, etcétera)
	b) la intervención (contribución de un participante [1 o + por turno])

unidades dialogales	c) el intercambio (mínima unidad dialogal)
	d) la secuencia o episodio (de tema y/o finalidad)
	e) la interacción (en su conjunto, el «evento»)

El diálogo, además de estar en el sustrato de otras formas discursivas, aparece como secuencia secundaria o incrustada en otros modos de organización textual. Como veremos un poco más adelante, el teatro o el cine toman el diálogo como forma en que se desarrolla el relato. La novela o el cuento incluyen muy a menudo fragmentos dialogados. La explicación y la argumentación tuvieron su expresión primera en forma de diálogos (desde los clásicos griegos hasta el Renacimiento), e incluso la poesía —además de que es habitual que se dirija a una persona de forma más o menos explícita— incorpora formas dialogales en sus versos.

Si observamos el ejemplo con que se inicia este apartado, veremos que se trata de un fragmento de un relato cinematográfico en forma de guión. En él se combinan las acotaciones con los diálogos. Los sintagmas que dan nombre a las diferentes escenas y las acotaciones sirven para describir personas, lugares y acciones. Funcionan como indicadores de cómo se deben decir —*actuar*— los diálogos. La estructura que resulta podría esquematizarse más o menos así:

RELATO <descripción / diálogo / descripción / diálogo / descripción> RELATO

Veamos como ejemplo la escena 20:

Secuencias descriptivas:

Lugar

CASA DE MANOLO / FACHADA DELANTERA

Tiempo

Anochecer

Gestos y acciones

Fernando, atusándose el pelo, arreglándose la corbata, va a dar otro par de aldabonazos. Pero se abre la puerta y aparece Luz. El rostro de la chica se ilumina al descubrir al muchacho

Y le franquea la entrada

Entonación

(lo ha dicho pesarosa, pero se anima en seguida)

Secuencia dialogal:

LUZ — ¡Andá! ¡El de la estación!

FERNANDO — Sí... Es que... Es que he perdido el tren... ¿Está Manolo?

LUZ — No... ¡Pero vendrá en seguida!

Las secuencias dialogales serán, en el producto fílmico final, la única parte verbal de la narración cinematográfica, ya que el resto estará ocupado por gestos, movimientos, decorados y paisajes.

A menudo, al hablar evocamos diálogos —reales o imaginarios— que incluimos como ecos o citas (véase el apartado 5.2) entre nuestras palabras. Esto es lo que ocurre en el fragmento que reproducimos a continuación:

Escalfari — Pregunto: ¿Cuándo decidieron ser viejos?

Mastroianni — ¿Decidido? Eso no se decide, te cae encima cuando menos te lo esperas. En cierto momento **te empiezan a llamar maestro. Maestro ¿de qué? Y me contestan: «Es por respeto.» Maestra será tu madre, me dan ganas de decirle**, pero comprendes que ha sucedido algo, que algo ha cambiado [...] (entrevista de Eugenio Escalfari a Marcello Mastroianni y a Vittorio Gassman, *El País Semanal*, 1 de septiembre de 1996).

Aquí nos encontramos ante un diálogo que forma parte de un fragmento narrativo de una respuesta en una entrevista. Por lo tanto, la estructura podría ser:

DIÁLOGO<relato<diálogo>relato>DIÁLOGO

Veamos el siguiente ejemplo en el que el diálogo sirve como base estructuradora de la explicación en un texto del Renacimiento:

MARCIO. ¿Creéis que la lengua castellana tenga algunos vocablos de la hebrea?

VALDÉS. Yo no me acuerdo sino de solo uno, el qual creo que se aya pegado de la religión; este es *abad*, de donde viene *abadessa*, *abadía* y *abadengo*.

CORIOIANO. Este último vocablo es muy nuevo para mí; no passéis adelante sin dezirme qué quiere dezir *abadengo*.

VALDÉS. Porque en la lengua castellana de *real* se dize *realengo* lo que pertenece al rey, quisieron los clérigos, con su acostumbrada humildad, por parecer a los reyes, que de *abad* se llamasse *abadengo* lo que pertenece al abad o abadía.

PACHECO. ¿Paréceos a vos que fueron muy necios?

VALDÉS. No m'empacho con clérigos. También *saco* por *costal* o *talega* es hebreo, de donde lo ha tomado el castellano, assí como casi todas las otras lenguas que an sucedido a la hebrea.

MARCIO. ¿Ay algunos vocablos deduzidos de la lengua italiana?

VALDÉS. Pienso yo que *jornal*, *jornalero* y *jornada* an tomado principio de *giorno* que dezís acá en Italia; es verdad que también se lo puede atribuir a sí Cataluña (Juan de Valdés, fragmento de *Diálogo de la lengua*).

En este caso, no nos encontramos ante una estructura en la que una secuencia funcione como envolvente de otra u otras que se incrustan en ella. Aquí lo que se observa es que un texto de orientación explicativa utiliza la forma dialogal para estructurar esa función discursiva.

También el diálogo aparece como base organizadora de los siguientes textos poéticos:

PREGUNTA A LAS CRIATURAS

¡Oh bosques y espesuras,
plantadas por la mano del Amado!
¡Oh prado de verduras,
de flores esmaltado,
decid si por vosotros ha pasado!

RESPUESTA DE LAS CRIATURAS

Mil gracias derramando,
pasó por estos sotos con presura,
y, yéndolos mirando,
con sola su figura,
vestidos los dejo de hermosura.

(San Juan de la Cruz,
fragmento de *Cántico espiritual*)

Este bello fragmento del *Cántico espiritual* tiene como base textual organizativa la estructura dialogal de un par adyacente —pregunta / respuesta—; a la pregunta hecha por la «esposa», las «criaturas» ofrecen una respuesta que podría analizarse como un breve relato (*el Amado llegó, miró los sotos, y se volvieron bellos*) con abundantes elementos descriptivos (*mil gracias derramando, con presura, vestidos de hermosura*).

Veamos el siguiente ejemplo:

—Yo soy ardiente, yo soy morena,
yo soy el símbolo de la pasión;
de ansia de goces mi alma está llena;
¿a mí me buscas? —No es a ti, no.

—Mi frente es pálida; mis trenzas de oro;
puedo brindarte dichas sin fin;
yo de ternuras guardo un tesoro;
¿a mí me llamas? —No, no es a ti.

—Yo soy un sueño, un imposible,
vano fantasma de niebla y luz;
soy incorpórea, soy intangible;
no puedo amarte. —¡Oh ven, ven tú!

(Gustavo Adolfo Bécquer,
Rima XI)

Cada estrofa de esta rima de Bécquer se estructura como un par adyacente. Las dos primeras son del tipo *ofrecimiento / rechazo*. En ambas, el ofrecimiento se realiza a través de una descripción. La tercera y última estrofa tiene una estructura similar pero opuesta —*rechazo / demanda*—: la mujer se describe como un imposible y el poeta la llama.

Finalmente, presentamos un ejemplo de una secuencia dialogal incrustada en una narración. Quizá es éste el papel del diálogo más conocido y estudiado. Tanto en los relatos orales como en los relatos escritos, ya sean sobre la realidad o de ficción, es común *dar la palabra* a algunos de los actores del relato; ello constituye un recurso que aumenta el efecto de verosimilitud de aquello que se está contando. Tanto en las narraciones literarias como en las coloquiales permite, además, caracterizar a los personajes que se evocan haciéndoles hablar de una manera particular (en una lengua, dialecto o registro concretos, por ejemplo). Veamos el siguiente fragmento de la novela de Miguel Ángel Asturias, *El señor Presidente*. Como podrá apreciarse, las secuencias dialogales y las descriptivas se entrelazan para dar mayor viveza y detalle a la narración. Además, en este fragmento se puede apreciar cómo a través de la forma de hablar que se pone en boca del «mozo» se le caracteriza como un personaje popular, humilde y servicial. Dejamos que quienes lean estas páginas descubran de qué manera se podría esquematizar la estructura que subyace a este fragmento.

Los caballos se espantaban las moscas con la cola al pie de un amate. El mozo que los trajo se acercó a saludar a Cara de Ángel con el sombrero en la mano.

—¡Ah, eres tú; buenos días! ¿Y qué andas haciendo por aquí?...

—Trabajando, desde que usted me hizo el favor de sacarme del cuartel que ando por aquí, ya va para un año.

—Creo que nos agarró el tiempo...

—Así parece, pero yo más creyo, patrón, que es al sol al que le está andando la mano más ligero, y no han pasado los azacuanes.

Cara de Ángel consultó a Camila si se marchaban; se había detenido a pagar al bañero.

—A la hora que tú digas...

—Pero ¿no tienes hambre? ¿No quieres alguna cosa? ¡Tal vez aquí el bañero nos puede vender algo!

—¡Unos huevitos! —intervino el mozo, y de la bolsa de la chaqueta, con más botones que ojales, sacó un pañuelo en el que tenía envueltos tres huevos.

—Muchas gracias —dijo Camila—, tienen cara de estar muy frescos.

—¡De «ustedé» son las gracias, niña, y en cuanto a los huevitos son puro buenos; esta mañana los pusieron las gallinas y yo le dije a mi mujer: «dejármelos por ahí aparte, que se los pienso llevar a don Ángel!»

(Miguel Ángel Asturias, fragmento de *El señor Presidente*).

CAPÍTULO 11

DECIR EL DISCURSO: LOS REGISTROS Y LOS PROCEDIMIENTOS RETÓRICOS

La noción de registro es a la vez muy simple y muy importante: se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación. En sí, lo anterior no es sino expresar lo obvio. Lo que hace la teoría del registro es tratar de mostrar los principios generales que rigen esa variación, para que podamos empezar a comprender *qué* factores de situación determinan *qué* características lingüísticas. Es una propiedad fundamental de todas las lenguas variar de acuerdo con su uso [...] La noción de registro constituye una forma de predicción: dado que conocemos la situación, el contexto social de utilización del lenguaje, podemos predecir mucho respecto del lenguaje que se producirá, con probabilidades razonables de estar en lo cierto. La pregunta teórica importante es la siguiente: ¿qué necesitamos saber exactamente respecto del contexto social a fin de hacer esas predicciones? (Halliday, 1978: 46-47).

En la segunda parte de este libro se ha planteado el estudio de los hablantes como protagonistas del discurso, del contexto en que se sitúan y de las finalidades que los mueven. En este capítulo abordaremos la variación textual desde el punto de vista de la *elección* de unidades y construcciones lingüísticas que realiza el hablante para formar un texto. Esta elección puede ser espontánea, intuitiva o bien consciente, reflexiva. Sea cual sea su nivel de competencia, el hablante pone en juego su dominio de la lengua para elegir, dentro de sus posibilidades, aquellos elementos que le son útiles para cada ocasión comunicativa. Distinguiremos la variación en el uso lingüístico correspondiente a dos ámbitos: la elección que se lleva a cabo para adecuarse a la situación, y la elección que se lleva a cabo para lograr efectos singulares con una función estética, persuasiva o argumentativa. Nos referimos a los ámbitos del *registro* (decir con propiedad) y de la *retórica de la elocución* (decir bien).

11.1. El registro

La noción de *registro* se inscribe en los estudios de la variación, de orientación sociolingüística. Sirve para definir el uso de la lengua en una

unidad comunicativa de acuerdo con la *situación* en que se encuentra el hablante. Dado que el uso es variado en relación con cada una de las situaciones posibles se le denomina *variedad funcional*, incluida en lo que se ha llamado variación DIATÍPICA o DIAFÁSICA.

Ya que no es el único tipo de variación que se puede encontrar en el uso lingüístico, se delimita su sentido en contraposición con otras variedades que no dependen del *uso* en situación, sino de los *usuarios*:

- *las variedades geográficas*: según el origen geográfico del hablante (variación DIATÓPICA);
- *las variedades sociales*: según la edad, el sexo, la pertenencia a un grupo étnico, el origen de clase, el nivel económico y el grado de acceso a bienes culturales (variación DIASTRÁTICA).

Entre cada una de estas variedades no hay una línea divisoria fija. Además hay que tener en cuenta que los hablantes se incorporan a una situación con todo su bagaje como entes sociales. Las coordenadas macrosociales (pertenencia a un grupo, a una clase social, a una generación), subrayadas por el tipo de redes que los mantienen como parte de un grupo o sector, se ven comprometidas en el acto comunicativo. Asimismo tienen que elegir elementos comunicativos que se adapten a modos de decir establecidos por la práctica discursiva en cada situación. Dicha práctica requiere unas pautas de comportamiento que, si bien son susceptibles de alteración o de cambio, se mantienen relativamente estables en un momento histórico.

La noción de *registro* se inspira en los estudios antropológicos del «contexto de la situación» y del «contexto de cultura» (véase el capítulo 4). Inicialmente propuesta por Halliday, McIntosh y Strevens (1964), se ha ido modificando, perfeccionando y especificando con los trabajos de Gregory y Carroll, 1978; Halliday, 1978; Bell, 1984; Halliday y Hasan, 1985; Spillner, 1987 y Biber y Finegan, 1994. Este concepto se ha divulgado y utilizado con profusión para analizar la diversidad textual en la oralidad y en la escritura (Marí, 1983; Payrató, 1988; Castellà, 1992; Calsamiglia, 1996b). A la luz de estos estudios desarrollaremos el concepto de registro para determinar el alcance y la utilidad de su aplicación.

Ya que el uso lingüístico se concreta en textos, orales o escritos, más o menos extensos, consideramos el registro como una noción que define la *variedad textual*. Cada vez que un hablante se encuentra en una situación comunicativa se ve en la tesitura de elegir el conjunto de elementos lingüístico-textuales adecuados. Este conjunto de elementos (su presencia, su frecuencia) dibuja el perfil del registro. Los registros no constituyen entidades discretas, con fronteras claras, sino que se dan en un *continuum*, según el mayor o menor grado de presencia de rasgos singulares. En una misma situación comunicativa, un registro se puede mantener o cambiar. El cambio, sin embargo, siempre es significativo: puede indicar falta de competencia por parte del hablante, un cambio de situación o bien una intención de utilizarlo como recurso expresivo. La ruptura de registro puede provocar efectos sorprendentes, provocativos o cómicos. En el siguiente ejemplo, un joven, al criticar el comportamiento de unos amigos no cooperativos, provoca

la risa de los demás por utilizar determinadas palabras consideradas de uso inapropiado para el grupo y la situación:

Luis: *Posiblemente. Porque siempre vamos juntos, y llega un momento que «¿dónde vamos?»». La gente se calla normalmente, ¿no? Pues llega una... un sujeto determinado, quien sea...*

Pablo: ¡Un sujeto! [voz grave y burlona; algunas chicas ríen]

Andrés: *Un sujeto y un predicado de...*

Luis: [continúa] *Y dice... Dice: «vamos a tal sitio»; sitio que, pues es **secundado**, pues por sus amigas, por... [chicas que ríen; voces al fondo]*

Pablo: [muy alto] ¡Que ha ensayado ehta noche! [chicas que ríen] ¡Tío! ¡Tío! Tú hah ehta ensayando, ¡hombre! [ríe] (Pujolar, 1997: 151).

Los registros reciben denominaciones variadas a partir de unos atributos que son tantos como los de las distintas situaciones imaginables. Un texto puede ser, por ejemplo, de registro +/-elaborado, +/-cuidado, +/-culto, +/-elaborado, +/-técnico, +/-especializado, +/-protocolario, +/-formulístico, +/-familiar, +/-común o general, +/-solemne, +/-neutro, +/-expresivo, +/-elevado, +/-anacrónico, +/-formal, +/-espontáneo, +/-argótico, +/-marginal, +/-planificado, +/-popular, etc. Muchas veces se asocia a un ámbito determinado, por la coincidencia de un conjunto de atributos: literario, burocrático, científico, académico, familiar, coloquial, carcelario, etc. El registro, como rasgo diferenciador de los textos en general, se reconoce por la presencia recurrente de un conjunto de rasgos verbales que contribuyen a especificar las características que distinguen un texto de otro. Es conveniente señalar que uno de los sinónimos de registro es «lenguaje»: por ello hablamos de lenguaje de especialidad, lenguaje de la calle, o lenguaje familiar.

Los factores situacionales que condicionan, orientan y a veces determinan el uso lingüístico se conocen como *campo*, *tenor* y *modo*. La combinación de estos factores generan la construcción de una variedad de texto en sintonía con la situación.

factores situacionales combinación de rasgos lingüísticos atributos del registro
y organización del texto

Si lo consideramos a la inversa, un texto con un registro determinado puede crear una situación o ser una representación de ésta. Por eso en la creación literaria se usan registros —variadísimos— adecuados a las situaciones de sus personajes, como un indicador sustancial de la situación. Por eso también en la publicidad, en la correspondencia, en el periodismo, a través del registro utilizado (serio o festivo, seductor o neutro, personalizado o despersonalizado) se crea una situación propicia para captar la atención del destinatario. En definitiva: el registro sirve para *adecuarse* a una situación pero también sirve para *crear* una situación, cuando ésta no existe previamente.

Examinaremos un ejemplo de una obra literaria, como caso de creación de situación y de personaje a través de la palabra:

8 de octubre

Me pasé por el banco, donde mi sobrino José Antonio. Mentira parece que entre mi hermana Modes y el curda de Serafín fabricaran un individuo tan prudente como éste. Luego te salen con que los hijos de alcohólicos suelen ser subnormales. ¡Anda que si el angelito llega a ser normal! ¡Pero si ve crecer la hierba! Eso sí, cada vez que me siento frente a él, en el sillón articulado, se me va la cabeza, la verdad. De primeras me aconsejó que no, que me olvide de los negocios, y ponga los siete kilos en un plazo fijo al diez por ciento y a vivir. Echó cuentas y que con las noventa del paro y cincuenta de renta un matrimonio sin hijos puede defenderse hoy (M. Delibes, *Diario de un jubilado*, Destino, 1995).

En este fragmento de diario, Delibes construye un sujeto literario que escribe con un registro coloquial, informal, relajado. Hemos subrayado las marcas de coloquialidad: elipsis —«y (dijo) que con las noventa del paro»— expresiones, léxico y frases hechas. Este conjunto de marcas proporcionan al texto un estilo expresivo y vivo, propio de la edad y condición del personaje. En el análisis de las obras de ficción, hay que diferenciar entre el autor y la voz creada por él; en este caso, entre Delibes y el personaje del jubilado.

11.1.1. EL CAMPO

Entendemos por *campo* el factor de la situación que se refiere a la esfera de actividad y la temática tratada. El léxico es uno de los indicadores más reveladores de la temática de un texto. Por ello, los vocabularios argóticos —santo y seña de identificación grupal—, la terminología de los diferentes campos de especialización, el vocabulario específico de oficios, profesiones, deportes, juegos y actividades de entretenimiento; las frases hechas, los modismos y refranes como expresión idiomática y genuina de la lengua popular —fondo cultural tradicional— constituyen, entre otros, una fuente sustancial para determinar el registro. Entre las situaciones que promueven originalmente la formación de lenguajes propios y las situaciones más generales hay permeabilidad: palabras del argot de la delincuencia pasan al argot común; palabras propias de las ciencias y de las técnicas pasan a ser de dominio común. La esfera de actividad en la que aparece un texto determinado también influye, porque un mismo tema puede ser tratado en ámbitos y lugares diferentes. Tema y esfera de actividad colaboran pues en la especificación del registro. Además del léxico, la sintaxis, la morfología y la organización del texto reciben influencias según el tema de que se trate.

11.1.2. EL TENOR: PERSONAL, INTERPERSONAL Y FUNCIONAL

El *tenor personal* es el factor situacional que se refiere a las personas, su identidad, su posición, y el grado de involucración que muestran con su mensaje. Repercute en la elección lingüística de marcas personales y de modalización que aparecen en el texto, y en la manifestación de la identi-

dad y el estatus en función de la construcción del papel comunicativo. Rasgos de despersonalización en la sintaxis son las construcciones impersonales y pasivas, junto con el mantenimiento dominante de la tercera persona gramatical. Sirven para esquivar o borrar a los agentes y para colocar en primer plano el tema tratado. Rasgos de personalización son, en cambio, la utilización de deícticos personales (en verbos, demostrativos, posesivos, adverbios) y de referencias léxicas de persona (nombres sustantivos —propios y comunes— y adjetivos), junto a modalizadores que permiten sopesar el grado de involucración afectiva o epistémica que manifiesta el hablante (véanse los capítulos 5 y 6).

El *tenor interpersonal* es el factor de la situación que se basa en la relación que se establece entre los interlocutores, o entre el hablante y su audiencia. Se establece en dos ejes: el de proximidad/distancia y el de jerarquía/solidaridad. La asimetría o simetría en la relación que se establece se puede considerar desde la posición social, desde el nivel de conocimientos, o el de experiencias y vivencias compartidas. La existencia de marcas de persona en el texto permite aventurar hipótesis sobre la posible relación establecida o que se pretende establecer. El sistema de tratamientos instituido en cada grupo sociocultural funciona como fondo sobre el que puede haber seguimiento o ruptura. El tipo de relación entre los interlocutores influye de forma crucial en la selección léxica y en las construcciones empleadas, es decir, en el conjunto del texto. Por ejemplo, en un manual para un curso de educación primaria, los autores no solamente se pueden dirigir a sus lectores tuteándolos y dándoles órdenes o recomendaciones, sino que el léxico elegido es llano y común, las construcciones son simples y el texto está organizado con claridad y con ayuda de recuadros, imágenes o esquemas. En cambio, en un artículo de divulgación científica, las marcas de persona son mínimas —se acepta la primera persona del plural «pedagógica» o «instructiva»—, se focaliza exclusivamente el tema de referencia y el léxico especializado se acompaña de reformulaciones explicativas. La interrelación entre Emisor y Receptor es fundamental para determinar los distintos niveles de la divulgación del saber, y en cada nivel se activan procedimientos discursivos de distinto cariz. En el ámbito de la vida cotidiana, en las casas, los bares, los mercados y en la calle, según los interlocutores, podemos oír conversaciones que usan expresiones y léxico diferentes según la edad, el sexo y el estatus de los participantes. Así, «quién habla y a quién» se convierte en un eje determinante de la configuración textual resultante.

El *tenor funcional* es el factor de la situación que se refiere a las *intenciones* comunicativas: ser expresivo, ser directivo, centrarse en el tema, elaborar el lenguaje, entrar en contacto (las funciones de Jakobson, 1960); a las **finalidades**, tal como Hymes (1972) especifica en la descripción del evento comunicativo; a la **intención** general que lleva a producir actos de habla determinados, como *provocar, enseñar, criticar, seducir, informar, dar órdenes, burlarse, pontificar*, etc., y al tipo de **secuencias** seleccionadas de acuerdo con la intención discursiva: *narrar, argumentar, describir, explicar*, etcétera. El *tenor funcional* es, en síntesis, el propósito con el que se produce un mensaje y tiene repercusiones en el modo de organización global y local del texto.

11.1.3. EL MODO

El *modo* es el factor situacional que se refiere a las diversas formas de canalización o transmisión del mensaje. Los estudios sobre el registro más bien se han centrado en el papel que tiene el uso oral y escrito, y en sus múltiples maneras de combinarse —escrito para ser leído o para ser dicho ante una audiencia; escrito para ser representado como una escena oral, etcétera—. Pero hay otras dimensiones que también son vías de transmisión y determinan el registro e incluso los géneros: desde la lengua o variedad usada como vehículo, el canal directo o mediatizado (radio, TV, teléfono, correo electrónico, papel impreso, grabación, etc.), el formato a escala mayor (prospecto, instancia, revista, libro, periódico...) o menor (columnas, listados, tipografías...); hasta la combinación con otros códigos semióticos que constituyen canales acompañantes (fotografías, imágenes, esquemas, fórmulas, tablas) e incluso el género discursivo considerado como esquema organizativo por el que se canaliza la comunicación (carta, programa de televisión, discurso inaugural, etc.).

Después de haber considerado cada uno de los factores situacionales que orientan la selección de elementos lingüístico-discursivos, el registro se puede determinar con un conjunto mínimo de atributos. Algunos de los atributos se pueden relacionar más estrechamente con determinados factores: por ejemplo, el grado de especificidad de un texto se relaciona con el *campo*. El grado de personalización y de formalidad con el *tenor* personal e interpersonal. El grado de planificación o de espontaneidad con el *modo*. Pero en muchos casos, esos atributos han de ser completados con otros que acaban de delimitar más concretamente cada registro (véase más arriba, en el apartado 11.1).

Podríamos decir que el registro sintetiza diversas combinaciones de orden macrotextual y microtextual para dar como resultado una unidad comunicativa que responde a una situación. Pese a lo que se podría esperar, ante la multiplicidad de gentes y situaciones, en cada texto se muestran unas características que están lejos de ser arbitrarias; según Biber (1994), entre los «rasgos de la situación» y las «formas lingüísticas» se interpone lo que llama «funciones y convenciones», tradiciones de uso establecidas en las prácticas discursivas orales y escritas. Según esta apreciación, a través del registro, el habla de los individuos se adapta y acomoda a los usos sociales. Por ello, la competencia en el registro se basa en la familiaridad con situaciones diversas. La participación en situaciones de comunicación variadas, de las más informales a las más formales, es la clave del aumento del repertorio de registros de un hablante. La capacidad de seleccionar el registro pertinente y la capacidad de variar de registro constituye una parte importante de la competencia comunicativa.

Presentamos a continuación el esquema que propone Biber (1994) para identificar el registro de los textos desde la lingüística funcional, que propone la observación de las situaciones (compárese con la descripción del hecho comunicativo en la etnografía de la comunicación en el capítulo 1 y con la determinación del género en el apartado 9.4).

PARÁMETROS SITUACIONALES DE LA VARIACIÓN

-
- I. **Características comunicativas de los participantes**
- A. Locutor(es): individual/plural/institucional
 - B. Destinatario(s):
 - 1. Uno mismo/otro
 - 2. Individual/plural/innumerable
 - 3. Audiencia: sí/no
- II. **Relaciones entre Locutor y Destinatario**
- A. Relaciones de estatus social-relativo estatus y poder de L y D:
Locutor con más poder/estatus igual/Destinatario con más poder
 - B. Alcance del conocimiento compartido
 - 1. Conocimiento especializado del tema: alto/bajo
 - 2. Conocimiento personal específico: alto/bajo
 - C. Interactividad: mucha/poca/ninguna
 - D. Relación personal: confianza, respeto, miedo; pariente, amigo, enemigo, colega, etc.
- III. **Escenario**
- A. Características del lugar de la comunicación:
 - 1. Privado/público
 - 2. Ámbito:
 - Trabajo y lugar de trabajo
 - Educación y mundo académico
 - Administración y leyes
 - Religión
 - Arte y entretenimiento
 - Doméstico y personal
 - Otros
 - 3. Audio/visual medios de comunicación de masas (televisión, radio, cine)
 - B. Espacio compartido: inmediato, próximo, separado
 - C. Tiempo compartido: inmediato, próximo, separado
 - D. Lugar y tiempo específicos de la comunicación
- IV. **Canal**
- A. Modo (canal primario): escrito/oral/de signos/mixto/otros
 - B. Permanencia: sí/no
 - C. Medio de transmisión:
 - si hay permanencia:
 - 1. Grabado/transcrito/impreso/mecanografiado/manual/correo-e/otros
 - 2. publicado/no publicado
 - si no hay permanencia: cara a cara/teléfono/radio/TV/otros
 - D. Insertado en un texto más extenso de registro diferente: sí/no
- V. **Relación de los participantes con el texto**
- A. Locutor—circunstancias de la producción:
revisado o editado/planificado/«on line»
 - B. Destinatario—circunstancias de la comprensión:
«on line»/restricciones de tiempo autoimpuestas
 - C. Evaluación personal del texto por parte del Locutor y el Destinatario:
importante, valioso, necesario, bonito, popular

- D. Actitud del Locutor ante el texto:
 1. Emocional/distante
 2. Respeto/familiaridad
 3. Excitación
 - Etcétera

- VI. **Propósitos, intenciones, fines**
 - A. Factualidad:
(supuestamente) basado en: hechos/especulaciones/imaginaciones/mezcla
 - B. Propósitos:
 1. Persuadir o vender: alto/medio/bajo
 2. transmitir información: alto/ medio/bajo
 3. Entretener: alto/medio/bajo
 4. Expresión de sí mismo: (sentimientos, actitudes, estímulo de la relación): alto/medio/bajo

- VII. **Tema**
 - A. Nivel del intercambio: especializado/general/popular
 - B. Tema específico: economía, ciencia, religión, política, deportes, derecho, vida cotidiana, etc.

(Biber, 1994: 40-41)

Consideraremos a continuación unos ejemplos de textos con registros diferentes con el fin de señalar algunos rasgos dominantes y también para poder compararlos entre sí.

El universo de referencia de un informe clínico en un hospital tiene que ver con una temática especializada (la medicina) y con una actividad profesional de médicos y personal hospitalario en una institución sanitaria. Estas dos caracterizaciones determinan en gran medida la lengua empleada: el léxico, las construcciones sintácticas, la morfología de las palabras, la organización del texto y su presentación. El universo de referencia hospital/médicos apunta hacia un grado de especialización determinado pero también a una práctica administrativa que ordena y archiva las historias de un número ingente de pacientes. El informe consta de diferentes apartados, presentados esquemáticamente: *a)* paciente, *b)* antecedentes patológicos, *c)* antecedentes fisiológicos, *d)* antecedentes familiares, *e)* antecedentes laborales, *f)* **enfermedad actual**, *g)* **exploración física**, *h)* exploraciones complementarias e *i)* evolución, de entre los que hemos seleccionado dos, *f)* y *g)*:

Enfermedad actual:

§1. Súbitamente y mientras dormía, es despertado por una sensación disneica, con ortopnea, que le obliga a levantarse de la cama, apareciendo dolor en punta de costado, tos con hemotipsis, taquicardia y cuadro vagal. Al levantarse existe mejoría de su disnea, por lo cual acude de nuevo a la cama, persistiendo la ortopnea, la tos hemoptoica y el dolor en punta de costado, con agudización progresiva de la disnea por lo cual acude al Servicio de Urgencias.

Exploración física:

§2. Paciente disneico, con franca ortopnea, tiraje costal y supracostal. Acrocianosis moderada. Aleteo nasal. Hipotensión ortostática. Taquicardia de 130 x'. Ritmo respiratorio de 30 x'. Auscultación respiratoria con crepitantes en base. Percusión con matidez en zona basal derecha. Exploración cardíaca, con soplo asistólico en punta. (Informe clínico, en trabajo académico, UPF, 1997.)

El léxico pertenece estrictamente al campo de la medicina. La densidad de términos es muy alta (del campo de enfermedades del aparato respiratorio y del corazón). Se trata de un texto que tiene como función dominante la referencial, que se manifiesta con abundantes construcciones nominales, y por la ausencia de marcas de tipo expresivo o estético. Asimismo es un texto muy funcional, que ha de ser escrito con economía de medios para ser leído e interpretado con facilidad y rapidez.

§1 está formado por dos períodos muy largos, con uso típico de la forma no personal de gerundio, para ligar las oraciones entre sí, y con relativos como *por lo cual* repetidos. §2 consiste en una enumeración de sintagmas nominales. El léxico muestra una morfología específica: prefijos, lexemas y sufijos de origen griego o latino.

Registro: escrito burocrático, formal, especializado, impersonal, rígido, referencial.

Seguidamente presentamos un fragmento de una conversación entre dos estudiantes amigas en un bar. La temática es de la vida cotidiana y la esfera de actividad es de relaciones de amistad. El universo de referencia amistad/bar orienta la elección de un variedad textual de acuerdo con la temática y la actividad llevada a cabo en la situación.

A: Y la gente, ¿la has visto?

B: Hace, mira... Hace por lo menos, como... un mes y medio que, te lo aseguro, que salgo nada más... como a las nueve de la noche, a dar una vueltacilla, y... punto, ¿eh?

A: Así estamos todos. Me parece que no nos hemos visto ninguno.

B: Pero es que yo ahora hablo en serio. Yo hay veces que me planteo, digo: ¡Ostras! No veas... o sea... ¡Vaya gracia!, ¿no? Que no sé...

(Corpus del CAD)

El léxico es común, con densidad muy baja y alta redundancia. Obsérvese en la segunda intervención de B la cantidad de expresiones valorativas y expresivas. La función referencial va acompañada de la expresiva, que domina sobre la primera.

Registro: oral, coloquial, común, expresivo, informal, fático.

Veamos a continuación un fragmento de un escrito publicado en una revista literaria en donde un autor comenta anécdotas sobre su propia producción literaria:

Sobre *El Jarama*, lo primero que hay que decir —o confesar— es de qué manera se escribió. Cuando me llegó la hora de servir, Víctor Sánchez de Zavala me dijo que las «Milicias universitarias» no eran para mí, que era mejor que entrase en el sorteo de los soldados. Me tocó Marruecos. Allí —salvo uno de Alcoy, Francisco Vilaplana, estudiante de semíticas, que había ido para soltarse con el árabe, y después renegaba porque nadie lo hablaba bien, sino entremezclado con dialectos cheljas—, todos mis conmitones eran, naturalmente, de las clases más modestas, y yo empecé a aficionarme con el habla popular. Ya conocía el habla rural extremeña, pero no las del resto de la antigua Corona de Castilla; una vez licenciado, empecé a hacer una lista de todo lo que recordaba del servicio, que se fue extendiendo muchísimo con toda clase de palabras, giros, «modismos», construcciones o retorsiones sintácticas —con doble, triple y hasta cuádruple negación, puesto que ahora mi fuente casi única era naturalmente el habla de Madrid—, que yo apuntaba sistemáticamente. Estas larguísimas listas fueron la urdimbre sobre la que se tejió, incluso argumentalmente, *El Jarama* (R. Sánchez Ferlosio, «La forja de un plumífero», *Archipiélago*, 31: 80, 1997).

En este texto encontramos marcas de persona y de modalización. El autor se involucra con lo que expresan sus enunciados. Se combina la función referencial con la expresiva y la estética.

Registro: escrito, culto, personal, relajado, común, expresivo.

A continuación presentamos un fragmento de un artículo divulgativo publicado en una revista sobre ciencias:

Para reconstruir la genealogía de un gen, se han elaborado en los últimos años nuevas herramientas en el marco de la llamada teoría de la coalescencia. Esta teoría pretende describir el proceso genealógico de una muestra de genes homólogos, desde el momento presente hasta el más próximo antepasado común de todos los genes que constituyen la muestra. El término «coalescencia» se refiere al momento en que, remontándose en el tiempo, dos linajes cualesquiera de una genealogía se fusionan. [...]. Para que esta teoría se aplique correctamente, los genes elegidos para constituir la muestra de partida deben ser neutros o considerados como tales. Se trata de genes supuestamente poco dependientes (o no dependientes) de la presión ejercida por la selección natural. Más exactamente se admite que están sometidos a la misma presión de selección en todos los individuos (L. Excoffier, «Lo que nos dice la genealogía de los genes», *Mundo Científico*, 185: 1070).

En este texto se evitan las marcas de subjetividad y se activan las de impersonalidad y de tercera persona. El léxico indica el quehacer científico: *marco, herramientas, teoría, muestra*, y el área de conocimiento de que se trata: *genes, genealogía, coalescencia, selección natural...* y este mismo léxico

refleja el tipo de relación que se establece entre el emisor y el receptor: neutra, con interés común sobre el tema, relación asimétrica y complementaria entre el experto que informa y el lector interesado que busca información.

Registro: escrito, común+especializado, neutro, formal, impersonal, didáctico, referencial.

El ejemplo siguiente es el fragmento inicial de un artículo periodístico de opinión sobre un suceso reciente:

No sé qué opinarán ustedes, pero yo me he quedado **sumamente agobiada** desde que ese cometa suicida, el Shoemaker Levy 9, tuvo la ocurrencia de estrellarse contra Júpiter. **Nada menos** que 21 fragmentos del cometa agujerearon al planeta gigante, y el impacto mayor abrió en sus nubes remotas una herida del tamaño de la Tierra. Las cifras que manejan los científicos son **espeluznantes**: hablan de explosiones de seis millones de megatones, de bolas de fuego a 4.000 grados. **No tengo ni idea** de cuánto será todo eso, pero **seguro** que es **muchísimo**: magnitudes que llegarían a superar la medida de **tus** peores imaginaciones (R. Montero, *El País*).

Registro: escrito, común con rasgos coloquiales, muy expresivo, personal.

Finalmente, en la siguiente transcripción de una grabación observaremos los rasgos del registro que usa un grupo de amigos con estudios superiores terminados, que conversan sobre temas variados mientras comen en el campo:

- B: ¡joder el del helicóptero tío!
 A: están infectando la- el ozono/ coño/ y luego dicen que no nos echemos espráis
 D: porque tú te tiras cada ((cuesco))// que eso sí...
 B: eso sí que destruye la capa de ozono (()) (en A. Briz, 1998: 159)

La identidad de los participantes en la conversación permite un uso común con referentes como *helicóptero*, *ozono*, combinados con un modo de tratarse y expresiones como: *joder*, *tío*, *coño*, *tú te tiras cada cuesco*...

Registro: oral, coloquial, informal, espontáneo, expresivo.

Un lenguaje que invade situaciones



11.2. Los procedimientos retóricos

Descubrir y explicar las reglas del juego comunicativo es la función cognoscitiva y social de la retórica. Para el intérprete de mensajes de cualquier procedencia y fin, es una función defensiva contra las insidias de la persuasión oculta e inmuniza contra la influencia de los «instrumentos de la comunicación» que (no hace falta recordar a MacLuhan) crean las condiciones de su propia utilización (B. Mortara Garavelli, 1991: 11).

El estudio de los recursos expresivos tiene su lugar en la tradición retórica. Su objeto es tratar los modos de decir o de expresar que tienen como finalidad resultar atractivos para los interlocutores. Bien sean expresados espontáneamente en la vida cotidiana, bien sean contruidos conscientemente por escritores u oradores, los modos de decir son resultado de la creación y la imaginación aplicadas al uso lingüístico, de tal modo que ocupan el espacio estético y lúdico de la actividad verbal. Los enunciados producidos con el ánimo de atraer la atención de la audiencia acentúan su fuerza ilocutiva y su efecto perlocutivo, ya que en ellos se manifiesta la intención de mover hacia la acción, conmover o crear la adhesión de los destinatarios. Jakobson (1960) indica que en este tipo de enunciados se cumple la función *poética* del lenguaje, aquella en la que éste es objeto de manipulación y creación artística. El rasgo que caracteriza la presencia de la función poética es la potenciación de significados múltiples.

La primacía de la función poética sobre la función referencial no elimina la referencia, pero la hace ambigua. Al mensaje con doble sentido corresponden un destinador dividido, un destinatario dividido, además de una referencia dividida, como claramente aparece en los preámbulos de los cuentos de varios pueblos, así por ejemplo en el exordio habitual de los narradores mallorquines: «Això era i no era.» El principio de repetición logrado con la aplicación del principio de equivalencia a la secuencia no sólo posibilita la reiteración de las secuencias constitutivas del mensaje poético, sino también todo el mensaje. Esta capacidad de reiteración ya inmediata o diferida, esta reificación del mensaje poético y sus elementos constitutivos, esta conversión de un mensaje en algo duradero, todo ello representa, en verdad, una propiedad inherente y efectiva de la poesía (Jakobson, 1960: 382).

En la Retórica clásica el estudio de los recursos expresivos halla su lugar en la parte dedicada a la composición textual denominada «elocutio». Su valor descriptivo y su observación de los procedimientos y las combinaciones posibles para conseguir determinados efectos con el uso lingüístico ha perdurado hasta nuestros días. En la época contemporánea, después de que Jakobson (1960) llamara la atención sobre algunas de las figuras más importantes y las tratara en su famoso artículo «Lingüística y Poética», un grupo de estructuralistas belgas se preocupó por recuperar la «elocutio» de la retórica clásica, actualizando y reordenando sus criterios y categorías. Debemos al Grupo de Lieja (1970) la puesta al día de los estudios clásicos sobre las figuras y los tropos. Actualmente, en los estudios del discurso, la retórica está siendo considerada una dimensión fundamental para el análisis

sis de toda clase de textos. Desde diversas disciplinas, especialmente la *pragmática* y la *lingüística textual*, se trata como teoría clásica fundacional de los géneros, de la composición textual y de las posibilidades de expresión creativa, tanto en la oralidad como en la escritura. El estudio de los mecanismos utilizados por los hablantes con fines persuasivos y teniendo en cuenta al Receptor ha sido abordado por lingüistas del texto, como Van Dijk y De Beaugrande, y pragmatistas como Leech (1983), Sperber (1975) y Sperber y Wilson (1986), quienes han reinterpretado aspectos de la retórica desde su propia perspectiva. Veamos un fragmento en que se discute la interpretación de la literalidad y de la figuración:

Desde el punto de vista de la teoría de la relevancia no existen razones para pensar que la expresión interpretativa óptimamente relevante de un pensamiento tenga que ser siempre la más literal. Se supone que el hablante tiende a la óptima relevancia, no a la verdad literal. La óptima expresión interpretativa de un pensamiento tendría que proporcionar al oyente información sobre ese pensamiento que fuera suficientemente relevante como para que merezca ser procesada, y debería requerir tan poco esfuerzo de procesamiento como fuera posible. Existen muchas situaciones completamente normales en las que un enunciado literal no resulta óptimamente relevante: por ejemplo, cuando el esfuerzo necesario para procesarlo no se ve compensado por un beneficio en información transmitida (Sperber y Wilson, 1986: 284).

Por otro lado, también debemos considerar que así como la retórica clásica fue concebida para el estudio del habla ante audiencias (retórica pública), en el análisis del discurso se aplica también al ámbito privado (retórica interpersonal), como muy bien señala Laborda (1996).

La «elocutio» de los clásicos ha sido replanteada en el nuevo contexto y las nuevas concepciones sobre el discurso. En la teoría tradicional se considera que para la construcción del arte del «bien decir» (*ars bene dicendi*) se han de tener en cuenta cuatro «virtudes» textuales que hoy podríamos llamar «máximas». Nos permitimos enunciarlas como tales a la luz de la retórica y de los principios griceanos:

- Máxima de *puritas*
«atienda a las normas gramaticales y al léxico propio y genuino de la lengua que use. Evite construcciones y palabras propias de otras lenguas».
- Máxima de *perspicuitas*
«sea claro y preciso: no cree ambigüedades ni confusiones. Use recursos de orden y estructuración. Evite cualquier expresión que lleve al malentendido o a la incompreensión».
- Máxima de *ornatus*
«sea creativo: afine su percepción y busque la palabra o la combinación de palabras que resalte en su contexto. Ponga en juego las posibilidades expresivas de la lengua. Rompa las expectativas de su interlocutor: evite lo gastado y lo estereotipado».

Máxima de *aptum*

- «haga que su mensaje sea apropiado: aténgase a las necesidades y los intereses de los interlocutores, a la situación, al género y al registro».

La máxima de *puritas* se refiere a todo lo que concierne al cumplimiento de la normativa del uso contemporáneo de una lengua. Para el español, se encuentra en las gramáticas que la Academia considera normativas (Esbozo de la RAE, 1973 y Alarcos, 1994); también se halla en los comentarios y las valoraciones críticas de autores que se han ocupado de los usos normativos y el estilo, como, entre muchos otros, Carnicer (1983), Cassany (1993), Martínez de Sousa (1993), Gómez Torrego (1989, 1992), Lázaro Carreter (1997) y Graciela Reyes (1998). Parte sustancial de su análisis corresponde a las transgresiones más habituales en el nivel léxico (impropiedades, barbarismos, arcaísmos, desviaciones semánticas); en el nivel morfosintáctico (solecismos), en el nivel fónico (pronunciaciones incorrectas, cacofonías) y en el nivel gráfico (faltas ortográficas). Sobre estos aspectos, los comentaristas emiten su juicio con referencia exclusiva al modelo estándar de la lengua codificado en gramáticas y diccionarios. Desde el punto de vista sociolingüístico y discursivo algunas de sus apreciaciones adolecen de una explicación detallada y precisa de los contextos de uso de la expresiones que se rechazan como incorrectas o anómalas. Contribuyen así a favorecer la concepción de que sólo hay un registro digno de aceptación, mientras otros se consideran simplemente rechazables. El análisis ponderado de la diversidad de registros de la lengua, la problemática entre el mantenimiento y el cambio, el respeto por la adecuación a la diversidad de situaciones, la creatividad de los hablantes en la vida cotidiana, convierte en apasionante el estudio de esa tierra de nadie que separa, de forma a veces difícil de identificar, lo que corresponde a error o incompetencia de lo que es recurso expresivo y competencia creativa.

La máxima de la *perspicuitas* se refiere a la claridad en la expresión. Coincide con la cuarta máxima de Grice para la transmisión de la información y tiene su manifestación concreta en una sintaxis ligada, con períodos razonablemente breves, sin anfibologías que creen ambigüedad; en la sencillez y naturalidad de la construcción, en la ordenación del texto, en la concatenación temática y el uso de índices de conexión; en la selección de léxico apropiado y preciso, con el suficiente refuerzo contextual para orientar el sentido. Esta máxima depende de las condiciones pragmáticas en que se da la comunicación: los conocimientos compartidos entre los interlocutores, los implícitos, la relación entre lo que se dice y lo que no se dice, convierte la noción de claridad en una noción relativa a la clase de texto, sus autores y sus destinatarios.

La máxima del *aptum* se refiere al nivel de adecuación del texto al contexto y por tanto su ajuste al propósito e intención que los protagonistas de la enunciación otorgan a los enunciados proferidos. El *aptum* concierne a todos los niveles textuales: contenido temático, estructura y organización, situación y estilo: y todos ellos se basan en la elección concreta de qué decir y qué no decir, y a la combinación de elementos lingüísticos. Coincide con

una de las propiedades que resalta Beaugrande como constitutiva de los textos.

De las cuatro máximas, el *ornatus* constituye el objeto de atención prioritaria y sistemática de la *retórica de la elocución*. Su base pragmática es la intención del autor del mensaje de operar sobre el lenguaje para conseguir efectos en la audiencia o en el interlocutor. Este propósito puede llegar a anular el valor del resto de las máximas. Tradicionalmente se ha llamado a la violación de esas máximas «licencia» y tiene que ver con un tema objeto de discusión en retórica desde la antigüedad. Se trata de la «desviación» o «anomalía», relacionada también con el uso literal y el uso figurado —terminología usada en los diccionarios para determinar distintos significados de un mismo vocablo—. Interpretando las antiguas teorías aristotélicas se han venido definiendo los usos retóricos como usos desviados de la norma, usados para romper expectativas, producir sorpresa y provocar un esfuerzo de interpretación. Pero el problema es describir cuál es esa norma neutra, el «grado cero» de la expresión. ¿Coincidiría con la norma establecida? ¿Coincidiría con un modelo abstracto y una ordenación canónica de los elementos del enunciado que no tiene que ver casi con ningún nivel del habla real: ni con el lenguaje cotidiano, ni con el lenguaje científico, ni con el lenguaje literario? ¿Coincidiría con un «estado de la cultura lingüística» de una comunidad de hablantes, en que se reconocen como usuales unas determinadas palabras o combinaciones de palabras, mientras que otras se consideran inapropiadas o simplemente tabú?

Una posibilidad es partir de la hipótesis de que en la mente de los hablantes existe una idea compartida o representación canónica de los usos lingüísticos establecidos, junto con un conocimiento de las prácticas discursivas vigentes para cada situación. Sobre esta base, el hablante puede situarse en un *continuum* de elaboración y atención al lenguaje mismo, haciendo una *opción retórica* en todo acto comunicativo, tanto si intenta conseguir seriedad o neutralidad, como si quiere lograr expresividad, belleza o juego ingenioso. El *estilo* se basa precisamente en este tipo de opciones retóricas, cuando la recurrencia y la repetición de determinados recursos de expresión crean un efecto singular, que puede calificarse de distinta manera: vigoroso, conciso, natural, expresivo, elegante, recargado, artificioso, enfático, lacónico, incisivo, llano, irónico, sarcástico, humorístico, contenido, suelto, etc. El mayor o menor grado de atención a la función poética del lenguaje da la medida de los textos con mayor o menor grado de elaboración creativa.

En el *ornatus* encontramos el gran *terreno de juego* verbal y conceptual: se juega con las palabras o con sus componentes, con su orden y posición, con su presencia o su ausencia; se juega con los conceptos, se intensifica o se debilita el poder de la expresión, se cambia el sentido de las palabras, manteniendo siempre un puente tendido a la significación compartida e intentando crear la complicidad necesaria entre Emisor y Receptor. Letras y sonidos, palabras y partes de palabras, enunciados y textos enteros son objeto de composición creativa. Sin embargo, se pueden distinguir dos grandes tipos de procedimientos; los microestructurales se basan en elementos lingüísticos explícitos e identificables. Los macroestructurales, como la iro-

nía o la metáfora, no siempre identificables en elementos verbales concretos, combinan la expresión con palabras con asociaciones mentales e implícitos. Por esta razón han sido considerados de forma específica por los estudiosos de la pragmática (entre otros, Ducrot, 1984; Orecchioni, 1980; Sperber y Wilson, 1981, 1987; Moeschler, 1994; Reyes, 1994).

La unidad básica de los recursos expresivos es la *figura*, entendida como esquema de combinación de elementos lingüísticos o de sentido que provocan un efecto estético y persuasivo en el receptor. Desde la Retórica clásica ha habido inventarios y clasificaciones de las figuras. De entre las propuestas contemporáneas representativas se pueden consultar la de Lausberg y la del Grupo , que Mortara Garavelli reproduce en su obra de síntesis. Para la construcción de las figuras se emplean recursos basados en la adición (repetición), en la supresión (elipsis o elisión), en la permutación o en la sustitución y han sido estudiadas en obras como las de Mortara Garavelli (1988), Albaladejo (1989), Reboul (1991) o Robrieux (1993), entre muchas otras, donde se pueden encontrar inventarios de sus categorías y comentarios reflexivos sobre los diversos procedimientos retóricos en el uso cotidiano y general de la lengua, además del literario; también se pueden consultar obras en que la retórica se aplica al discurso publicitario (Sánchez, 1991; Ferraz, 1993; Lomas, 1996) o a los medios de comunicación (Teruel, 1997). Aquí nos limitaremos a enumerar algunas figuras con el ánimo de presentar de forma simplificada y ejemplar un modo de identificar los recursos retóricos utilizados en los textos más habituales en nuestro entorno. Los ejemplos literarios son casi inexistentes por ser su ámbito el que más se ha estudiado. Para organizar su presentación seguiremos a Robrieux, que distingue entre cuatro tipos de figuras:

1. Las figuras de palabras.
2. Las figuras de construcción.
3. Las figuras de pensamiento.
4. Las figuras de sentido.

11.2.1. LAS FIGURAS DE PALABRAS

Son figuras que se elaboran a partir de operaciones que se aplican al nivel fónico/gráfico, morfológico o léxico de palabras relacionadas entre sí en su disposición lineal. Uno de los procedimientos más básicos y eficaces es el de la *repetición*, factor expresivo que focaliza la atención y puede lograr efectos de intensificación, de liturgia o de encantamiento.

Rima (consonante o asonante): repetición de la última sílaba de las palabras:

- agua mineral (anuncio).
Fontaner con gas
el refresco más natural
- *Manolo, hazte la cena tú solo* (grafito)

Aliteración: repetición del mismo sonido en distintas palabras:

- por puro *placer personal* (anuncio)
- *sombra, suavidad y sabor a su medida* (anuncio)

Paronomasia: repetición de palabras casi coincidentes en el significado pero de distinto significado:

- el *sabor* y el *saber* de Martini (anuncio)
- soy una plaza *histórica*, no *histérica* (pancarta reivindicativa)

Juegos ortográficos: utilización de variantes gráficas fuera de norma para representar sonidos:

- el *sonydo* de Sony (anuncio)
- la *hescritora* (título de novela)
- contra *represión*, *okupación* (grafito)

Reduplicación: repetición de palabras

- Día a día, servicio a servicio, construimos un nuevo mundo (anuncio).

Anáfora: repetición de una palabra al comienzo de dos o más frases o secuencias:

- Lo *difícil* no ha sido encajar todo en 3,4 m.
Lo *difícil* ha sido conseguir que sólo cueste 1.487.000 ptas. (anuncio de coche).

Anadiplosis: repetición de una palabra al final de un segmento y al principio de otro:

- La buena mesa es la debilidad de don Carlos. Don Carlos, vino de Yecla (anuncio)

Epanadiplosis: repetición de una o más palabras al comienzo y al final de un segmento textual:

- *Fueron creadas* por mí estas palabras.
- Con sangre mía, con dolores míos, *fueron creadas* (Pablo Neruda, «Final», en *Crepusculario*).

Antanaclasis: repetición de una palabra con distinto significado en cada ocasión:

- Para que usted disfrute sin *reservas* de nuestros grandes *reservas* (anuncio).

Dilogía: uso de una palabra con dos sentidos diferentes:

- Regalo de *Reyes* (*monarcas y reyes magos*) (anuncio)
- El estado pone el máximo *interés* (*valor económico y afán*) (anuncio)
- Thomson hace más *llevadera* la televisión (soportable y portátil) (anuncio)
- Sálgase de la *tónica* general (bebida y costumbre) (anuncio)

Permutación: sustitución de una palabra esperada por otra con forma parecida:

- La nueva cosecha: *beber* para creer (anuncio)
- Quien bien te quiere te hará *esperar*...
Te hará esperar un año, que es el tiempo que empleamos en elaborar nuestro queso con el máximo cuidado y la mayor dedicación... desde 1880 (anuncio)

Políptoton: uso de palabras con variación en sus morfemas derivativos:

- prohibido prohibir (eslogan libertario)
- Hemos *crecido* haciendo *crecer* a otros (anuncio de caja de ahorros)
- Para *desgravar*... DEUDA DESGRAVABLE (anuncio)

Supresión: eliminación de elementos de la palabra:

- NING N OTR DI CI NARIO ES MÁS C MPL TO (anuncio)

También hay otros procedimientos que conciernen al léxico, como la utilización de arcaísmos, tecnicismos, neologismos, palabras-saco, etc., usados precisamente para sorprender, confundir, divertir o impresionar a los receptores y alejarse de los usos más comunes del habla corriente.

11.2.2. LAS FIGURAS DE CONSTRUCCIÓN

Estas figuras se basan en procedimientos que afectan a la sintaxis, a) suprimiendo elementos o introduciendo disrupciones en el orden canónico de la frase y b) repitiendo el mismo esquema o estableciendo simetrías.

Elipsis: elisión de algún elemento porque aparece en otro código o porque se apoya en el contexto para ser interpretado:

- Alfa Romeo. La pasión de conducir (anuncio)

Asíndeton: supresión de elementos coordinantes:

- vuele, navegue, conduzca, viaje con Europ Assistance (anuncio)

Con el uso de la **parataxis** —ausencia de relacionantes y conectores entre enunciados que están en relación de subordinación o de coordinación—, el **anacoluto** —ruptura gramatical con efectos expresivos— y el **hipérbaton** —disrupción del orden de palabras— se logra centrar la atención en el propio lenguaje e intensificar la expresión.

Paralelismo: repetición de enunciados o de conjuntos de enunciados, con la misma estructura o el mismo ritmo. La serie comentada de anáfora, epífora, anadiplosis... se podrían considerar como paralelismos, ya que las palabras aparecen en enunciados tendentes a la simetría.

*¿Por qué estoy en este departamento, si hace siglos que me mudé de aquí, Françoise? ¿De quién es esta tierra de nadie y por qué hay un conejillo de Indias que a cada rato pasa y vuelve a pasar, como si me estuviese observando, vigilando? ¿Por qué soy un intruso, un hombre que se ha metido en un departamento cuyos propietarios deben de haber salido, pueden volver en cualquier momento? [...] ¿Por qué estoy sentado en un sofá y lo que tengo a mi lado son tres discos que me pertenecen —Aretta Franklin, Sarah Vaughan, Billie Holiday—? ¿Por qué los he escuchado siempre pensando en ti, Françoise? [...] ¿Por qué hace años que no te espero y ahora te espero desde hace años y años? (Inicio de un relato de Alfredo Bryce Echenique, «Deep in a dream of you», *El País Dominical*, VIII-1998).*

Antítesis: expresión paralela de ideas contrapuestas:

- Igual que tú le proteges POR FUERA.
Pro plan le protege POR DENTRO (alimento para perros).

Otros procedimientos basados en la repetición, como la **enumeración** —aparición de segmentos yuxtapuestos—, la **gradación** —enumeración en progresión ascendente o descendente—, la **polisíndeton** —repetición enfática de elementos relacionantes—, la **redundancia** —repetición de información, para fijar e insistir—, la **reformulación** —repetición de la misma información en otras palabras— y el **pleonasm** —repetición de elementos gramaticales o léxicos con el mismo referente— contribuyen a subrayar e intensificar el valor del mensaje que se transmite.

11.2.3. LAS FIGURAS DE PENSAMIENTO

Bajo esta rúbrica caben las figuras que juegan con los conceptos representados por palabras pero también operaciones más complejas y macroestructurales basadas en relaciones entre ideas y en otras operaciones cognitivas. Se desarrollan en un espacio mayor, sin depender de procesos formales o semánticos precisos. Seleccionamos dos procedimientos expresivos: la paradoja y la intensificación (aumento o disminución).

Paradoja: expresión contradictoria:

- (**Oxímoron**) Se hacen compatibles dos palabras incompatibles por la conjunción de contrarios: «vuelo terrenal», «muerte viva», «fuego helado».
- (**Antilogía**) Expresión predicativa que muestra contradicción: «Todo lo que es bueno es malo.» «Somos singulares porque somos plurales.» «Muerdo porque no muerdo.»

Hipérbole: procedimiento enfático que exagera una afirmación.

- No ha llovido más que cuatro gotas.
- Poner el grito en el cielo.

Lítotes: procedimiento enfático por negación: se niega lo contrario de lo que se quiere decir. Se dice lo menos para expresar lo más:

- No es nada tonta (por «muy lista»).
- No es ningún problema (por «es muy fácil»).
- No está nada mal (por «está muy bien»).

Antífrasis: procedimiento que consiste en decir lo contrario de lo que se cree o de lo que realmente es:

- El discurso de inauguración ha sido a-pa-sio-nan-te (por «soporífero»).

Eufemismo: procedimiento atenuante, que consiste en sustituir una expresión que puede chocar a la audiencia por otra que sea compatible con los tabúes (escatología, muerte, sexo) y las convenciones sociales:

- conflictos sociales (por huelgas)
- relaciones inapropiadas (por relaciones sexuales extramatrimoniales)
- nos ha dejado (por ha muerto)
- ha hecho sus necesidades (por ha cagado o meado)

Procedimientos de decir y no decir:

- **preterición:** expresar algo que se quiere decir diciendo que *no* se va a decir: «no hablaremos de las cuestiones sobre el bilingüismo, que enfrentan tanto a la gente, sino que nos ceñiremos a...».

11.2.4. LAS FIGURAS DE SENTIDO (TROPOS)

Estas figuras están relacionadas estrechamente con los procesos de significación por analogía o por otros tipos de relación entre los rasgos de un objeto. De hecho, son los ejemplos máximos del lenguaje comúnmente llamado «figurado». La imagen o la comparación, junto con mecanismos más complejos como la metáfora y la metonimia, constituyen las figuras que asocian o ponen en contacto dos mundos, dos objetos o partes de éste,

para lograr un efecto determinado: divertir, definir, dar a entender, sorprender, cautivar.

Los estudios de los mecanismos trópicos, de traslación de sentido se han abordado desde la semiótica, la literatura, la filosofía, la retórica y la pragmática. Si bien en los estudios literarios se aborda la función estética de la metáfora, la observación de otros usos lingüísticos ha llevado a pensar en su función cognitiva, como uno de los mecanismos propios de la mente humana para percibir la realidad:

Para la mayoría de la gente, la metáfora es un recurso de la imaginación poética, y los ademanes retóricos, una cuestión de lenguaje extraordinario más que ordinario. Es más. La metáfora se contempla característicamente como un rasgo sólo del lenguaje, cosa de palabras más que de pensamiento o acción. Por esta razón la mayoría de la gente piensa que puede arreglárselas perfectamente sin metáforas. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje sino el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson, 1980: 39).

De entre los diferentes datos que aportan estos autores para probar sus tesis indicamos un ejemplo ilustrativo: el modo que tenemos de aludir a la discusión como una guerra delata la percepción que tenemos del debate como confrontación verbal:

- Tus afirmaciones son *indefendibles*.
- Atacó todos los puntos débiles de mi argumento.
- Sus críticas *dieron* justo en el blanco;
- Nunca le he *vencido* en una discusión.
- Probablemente no *ganaremos* esta batalla si el responsable no está presente.
- No tuvo más remedio que *rendirse* ante la evidencia.
- *Mantuvieron un pulso* constante a lo largo de la entrevista.

Sea cual sea la función —estética, cognitiva o persuasiva—, la definición clásica de la metáfora parte de Aristóteles: la metáfora consiste en «transferir a un objeto el nombre que es propio de otro»; también se encuentra en Aristóteles la afirmación del carácter cognoscitivo de la metáfora «que nos instruye y nos hace conocer» y el reconocimiento de que la construcción de metáforas se debe al talento natural de las personas para «saber apreciar las semejanzas».

Los mecanismos de la producción de metáforas se basan en esta capacidad mental de asociar la imagen de un elemento con la imagen de otro. Por ejemplo, asocio la bondad de una persona con la que se supone específica del ángel: «Eres un ángel.» Igual con las cualidades del sol (luz, alegría y calor): «Eres un sol.» O con comportamientos y actitudes (provocación, astucia): «Eres un bicho.» El habla de la vida cotidiana echa mano de metáforas que forman parte de la imaginación compartida por los hablantes. De

hecho, el conjunto de frases idiomáticas y de refranes, acervo tradicional del conocimiento basado en la experiencia, son representaciones metafóricas que se aplican a las actividades diarias. Expresiones fijadas en relación a un referente del entorno más inmediato proyectan un sentido figurado en nuestra comunicación ordinaria. El cuerpo humano, los animales, los vegetales y los objetos que están presentes en la vida de cada día son y han sido fuente continua de inspiración para las expresiones metafóricas. Por un proceso que va de lo más concreto y conocido a lo más abstracto, de lo animado a lo no animado, de los objetos a las personas, mezclamos y asociamos para producir significados, implicando a los que nos oyen en la interpretación del significado.

— *he de cambiar el chip, esto es harina de otro costal; en casa del herrero, cuchara de palo; de esos polvos vienen estos lodos, tengo ganas de desconectar, llueve sobre mojado...*; *empezar con buen pie, ir con el corazón en la mano, pillarse los dedos, por la boca muere el pez; ir de culo, estar hasta la coronilla, hablar por los codos, con las manos en la masa...*

Junto a la presencia en el uso cotidiano de metáforas estables y fijadas, en el habla elaborada y creativa la metáfora es la construcción de una analogía que produce placer interpretar, por el acierto en la percepción nueva de cualquier objeto, sentimiento o pensamiento colocados en otro contexto. Las metáforas creadas suponen inteligencia, ingenio, sensibilidad para asociar situaciones diversas: al ponerlas en contacto, proporcionan una mirada nueva y fresca sobre la realidad. La dificultad de su interpretación es directamente proporcional al nivel de conocimientos compartidos entre interlocutores y a su capacidad de coincidir en los mundos evocados.

A veces, el uso metafórico obedece a la necesidad de concreción de atributos abstractos o difíciles de describir, lo que le confiere un valor epistémico además del estético y expresivo: en Matemáticas, «pirámide», «matriz», o «raíz (cuadrada)»; en Física, «la flecha» del tiempo o el «agujero» de ozono, son ejemplos de modos de referir entidades difíciles de explicar o denominar; en Biología, veamos cómo se explica un tema referido a la célula:

Todas las células animales están programadas para suicidarse cuando les llega su hora o cuando suena la alarma (por mutaciones irreparables de su genoma o por infecciones víricas). A veces este programa falla y las células se olvidan de cómo suicidarse. Entonces se produce el tumor incontrolable (J. Mosterín, «Muerte e inmortalidad», *El País*, 19-IX-1997).

En cuanto a la forma en que se manifiestan, se pueden encontrar en palabras (verbos, nombres, adjetivos) que son cambiadas por otras, o bien en el despliegue de un texto entero, en que una metáfora organiza e hilvana todo el discurso (metáforas *textuales* o *extendidas*).

Las metáforas se utilizan en toda clase de discursos: en el habla coloquial y en la literatura, en las explicaciones didácticas y en la exposición de temas científicos; en los artículos de opinión y en las declaraciones de los

políticos; en las crónicas y los titulares de los periódicos. El indudable atractivo que poseen se basa sobre todo en la complicidad que se crea entre el hablante y el oyente. La analogía se establece con mundos implícitos, supuestamente presentes en la mente de los hablantes, condición *sine qua non* para que éstos puedan construir su interpretación.

En el ejemplo siguiente encontramos una cita metafórica —algo habitual en las declaraciones de los políticos—. En sus enunciados convocan imágenes de algo concreto y conocido para subrayar el significado de algo más abstracto:

EL PAÍS, viernes 25 de septiembre de 1998

TREGUA DE ETA

El ex presidente considera la tregua “algo serio”

González: “El ‘melón’ de la Constitución no debe abrirse con el hacha de ETA”

PEDRO CANALES / JUAN CARLOS SANZ, Casablanca
Felipe González afirmó ayer en Casablanca (Marruecos), donde asiste a un foro económico internacional, que “el melón de la Constitución no debe abrirse con el hacha de ETA”, en alusión al anagrama de la banda terrorista. De manera críptica, también se refirió al nuevo “abrazo de Vergara [el pacto que acabó con las guerras carlistas], en el que algunos creen”, tras la tregua indefinida anunciada por ETA, que calificó de “algo serio”.

En los siguientes titulares de periódico se utilizan diversas formas de metáforas:

- La sequía *hince el diente* a los recursos naturales de Cataluña (*El Periódico*).
- El *ojo* de hacienda (*La Vanguardia*).
- Barcelona 92 *suspende su primer examen* ante el COI (*La Vanguardia*).
- *Butifarras, jamones y chorizos* españoles, a la *conquista de los paladares* europeos (*La Vanguardia*).
- Fraga *toma las riendas* de Alianza Popular (*El Periódico*).
- El algodón, *de capa caída* (*El Periódico*).

En el fragmento inicial de una crónica taurina, el cronista construye una metáfora textual que estructurará todo su comentario:

Una cata de toreo bueno

Los paladares de la afición se pusieron golosos con el buen toreo. No es que hubiera mucho —más bien fue poco, apenas una cata—, pero en estos tiempos que corren ver torear, siquiera sea fugazmente, constituye una especie de bendición divina. Ver torear... Pegar pases es una cosa. Interpretar el toreo es otra. Son sensaciones distintas. Pegando pases se pueden pasar horas los pegapasistas (es decir, todo el mundo en la tauromaquia contemporánea) y cuando acaban resulta que nos han dejado en ayunas. Un torero, en cambio, se pone a torear y apenas esboza tres lances a uno le parece que se ha comido una paella (J. Vidal, *El País*, 14-V-1996).

En la canción popular la metáfora brota con facilidad para expresar sentimientos:

Julio Romero de Torres
pintó a la mujer morena
con los ojos de misterio
y el alma llena de pena.
Puso en sus brazos de bronce
la guitarra cantaora
en su bordón hay suspiros
y en su caja una dolora.

«La morena de mi copla»,
A. Jofre de Villegas

Con el tiempo,
la pena amainará en el sentimiento
y aunque se amarre dentro
se cura con el mar, la vence el sueño.
Se queda la tristeza medio en cueros
y alguna vez, nombrándote...
se desmadeja...

«Amainará»,
Rosana Arbelo

Si pasamos del polo metafórico —que parte de la analogía, de la comparación— al polo metonímico, definiremos la **metonimia** como el procedimiento por el que se sustituye una referencia por otra relacionada con ella por contigüidad. La **sinécdoque** se puede considerar un tipo de metonimia que se refiere a la relación de mayor a menor o menor a mayor.

- Le gusta leer al Marqués de Sade.
- ¿Vienes a tomarte unas copas?
- Necesitamos caras nuevas por aquí.
- Los autobuses están en huelga.
- El CSIC no dice nada.

La **ironía** también es un proceso de significación que comparte características con la metáfora. En la explicación tradicional como tropo, el modelo más claro de ironía se asocia con la **antífrasis**, comentada más arriba

como figura de pensamiento de «inversión semántica». Pero pragmáticamente corresponde a un despliegue más complejo. Autores como Sperber y Wilson (1978, 1981), Kerbrat-Orecchioni (1980), Ducrot (1984), Reyes, (1990, 1994) desarrollan lo que ha sido comentado ya en el apartado 5.2.2: el enunciado irónico forma parte de la polifonía, en forma de eco o voz que el enunciador evoca, sin mostrarse de acuerdo con dicho enunciado. La enunciación irónica es una propuesta de interpretar un enunciado de forma distinta a la manifestada. Esta distancia o desdoblamiento entre lo propiamente enunciado y otro enunciado implícito requiere que este último no solamente sea ubicado por el intérprete, sino que lo mantenga activo en su mente para proceder a la interpretación adecuada. Sólo el trasfondo compartido entre Hablante y Oyente permite que se destaque el enunciado emitido como un elemento desplazador del sentido. Es precisamente la separación y el alcance de esta separación entre lo expresado y lo intencional lo que convierte a la ironía en una estrategia de indireccionalidad —no se expresa el tema abiertamente— que provoca efectos diversos: burla, comicidad, complicidad inteligente.

Proponemos que en el texto siguiente se aprecien tres aspectos que sostienen el discurso: en primer lugar, la estructura argumentativa: la ordenación y encadenamiento de los argumentos y la tesis que se defiende. En segundo lugar, la utilización de un procedimiento metafórico que se extiende en el texto: los «cerebros» como mercancías. Nótese que se conjuga una metonimia (se toma una parte, «el cerebro», por el todo: la persona que sobresale por su inteligencia) con una metáfora que se basa en la analogía entre el cerebro y otros productos sujetos al mercado. En tercer lugar, el resultado irónico del contraste suscitado entre lo expuesto abiertamente y los implícitos.

LA EXPORTACIÓN DE CEREBROS

El fenómeno de la exportación de cerebros ha existido siempre, pero parece que en nuestros días empieza a ser considerado como un problema. Sin embargo, es un hecho bastante común, y suficientemente establecido por la experiencia universal, que todo cerebro que de veras vale la pena o se va por su cuenta, o se lo llevan, o alguien lo expulsa. En realidad lo primero es lo más usual; pero en cuanto un cerebro existe, se encuentra expuesto a beneficiarse con cualquiera de estos tres acontecimientos.

Ahora bien, yo considero que la preocupación por un posible *brain drain* hispanoamericano nace del planteamiento de un falso problema, cuando no de un desmedido optimismo sobre la calidad o el volumen de nuestras reservas de esta materia prima. Es lógico que estemos cansados ya de que países más desarrollados que nosotros acarreen con nuestro cobre o nuestro plátano en condiciones de intercambio cada vez más deterioradas; pero cualquiera puede notar que el temor de que además se lleven nuestros cerebros resulta vagamente paranoico, pues la verdad es que no contamos con muchos muy buenos. Lo que sucede es que nos complace hacernos ilusiones; pero, como dice el refrán, el que vive de ilusiones muere de hambre. Sospechar que alguien está ansioso de apropiarse de nuestros genios significa suponer que los tenemos y, por tanto, que podríamos seguir permitiéndonos el lujo de no importarlos.

Pero hay que examinar las cosas más a fondo.

Si en los próximos censos generales lográramos en Hispanoamérica computar unos doscientos cerebros de primera, dignos de y dispuestos a ser atraídos por las vanas tentaciones del dinero del exterior, deberíamos darnos por contentos, pues ya es hora de ver las cosas con objetividad y de reconocer que mientras sigamos exportando solamente estaño o henequén nuestras economías permanecerán en su deplorable estado actual.

El cerebro es una materia prima como cualquier otra. Para refinarlo se necesita enviarlo afuera para que algún día nos sea devuelto elaborado, o bien transformarlo nosotros mismos; pero, como en tantos otros campos, por desgracia las instalaciones con que contamos para esto último o son obsoletas, o de segunda, o sencillamente no existen.

Como alguien podría suponer que todo lo dicho hasta aquí ha sido dicho en broma, es bueno acudir a los ejemplos.

La exportación de cada racimo de plátanos le ha estado produciendo a Guatemala alrededor de un centavo y medio de dólar, que la United Fruit Company paga como impuesto, y que sirve sobre todo al gobierno para mantener la tranquilidad social y el orden policíaco que hacen posible producir otra vez sin tropiezos ese mismo racimo de plátanos. Los racimos se exportan por miles cada año, es cierto, pero hay que reconocer que aparte de aquel orden, los beneficios obtenidos han sido más bien escasos, si uno no toma en cuenta el agotamiento de la tierra sometida a esta siembra. ¡Qué diferencia cuando se exporta un cerebro! Es evidente que la exportación del cerebro de Miguel Ángel Asturias le ha dejado a Guatemala beneficios más notables, un premio Nobel incluido. Por otra parte, muchos otros cerebros han salido de ese país sin que, por lo menos que se sepa, la estructura de éste se haya resquebrajado en lo mínimo; antes por el contrario, sin ellos parece estar cada vez mejor y progresando como nunca.

¿A qué debemos dedicarnos entonces? ¿A producir plátanos o cerebros? Para cualquier persona que maneje medianamente el suyo, la respuesta es obvia.

Examinemos un ejemplo más.

Durante la segunda guerra mundial y los años subsiguientes, México exportó braceros en escala considerable. Aun cuando no faltó en ese tiempo, por razones humanitarias, quien impugnara las ventajas de esta exportación, o *arm drain*, lo cierto es que cada uno de estos braceros aportaba al país un promedio de 300 dólares anuales que enviaba a su familia. Hoy nadie puede negar que estas remesas contribuyeron en gran medida a resolver los problemas de divisas que México enfrentó en los últimos años para lograr el impresionante desarrollo económico que ahora experimenta. Si esto se logró con la contribución de los humildes y sencillos campesinos, la mayoría de las veces analfabetos, imagínese lo que significaría la exportación anual de unos 26.000 cerebros. La relación de pago de unos a otros es casi sideral. Cabe, entonces, preguntarse de nuevo: ¿qué vale más exportar: brazos o cerebros?

Planteémonos, pues, el problema, o el falso problema, con toda claridad.

1. A nuestros cerebros no se los lleva nadie o, si esto sucede, es en mínima escala. Cuando buenamente pueden, nuestros cerebros simplemente se van, en la mayoría de los casos porque su consumo en Hispanoamérica está lejos todavía de ser importante.

2. La historia muestra en buena medida que la fuga de determinado cerebro beneficia mayormente al país que lo deja marcharse que su permanencia en éste. Joyce hizo más por la literatura irlandesa desde Suiza que desde Dublín; Marx fue más útil para los obreros alemanes desde Londres que desde su patria; es probable que si Martí no hubiera vivido en los Estados Unidos y en otros países la Revolución

cubana no tendría en él a tan grande ideólogo; Andrés Bello transformó la gramática española desde Inglaterra; Rubén Darío hizo lo mismo con el verso español desde Francia; y no quisiera mencionar a Einstein, por lo de la bomba atómica. Son casos aislados, se dirá; sí, pero qué casos. Si Hispanoamérica cree tener en la actualidad unos veinte cerebros como éstos, y no los deja escapar, se estará jugando torpemente su destino.

3. Quedan los expulsados. Lo único positivo que los gobiernos dictatoriales de Hispanoamérica han hecho por esta región es expulsar cerebros. A veces se equivocan de buena fe y expulsan a muchos que no lo merecen; pero cuando aciertan y destierran a un buen cerebro están haciendo más por su país que los Benefactores de la Cultura, que convierten a los talentos de la localidad en monumentos nacionales incapaces de decir una frase o dos que no se parezcan peligrosamente al lugar común o, en el mejor de los casos, al rebuzno, que, viéndolo bien, no ofende nunca a nadie y a veces puede incluso embellecer la caída de la tarde.

Finalmente, y si es que la preocupación es correcta, como en muchas ocasiones la solución está a la mano y nadie la ve, quizá porque choca con nuestros moldes mentales en materia económica: por cada cerebro exportado importemos dos (A. Monterroso, en *Movimiento perpetuo*, Anagrama, 1990).

APÉNDICE

LA OBTENCIÓN Y EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Cuando todos los datos e informaciones sobre los grupos estuvieron recogidos y transcritos, fui viendo que analizar la vida cotidiana no era una cosa sencilla. La situación era probablemente semejante a la de los estudiantes de secundaria que, cuando el profesor les da un poema y les dice «venga, haced un comentario de texto», se quedan mirando la hoja en blanco o el techo del aula durante largos ratos. Se pueden decir muchas cosas, pero es difícil separar el grano de la paja (J. Pujolar, 1997: 21).

Como hemos ido viendo a lo largo de este libro, desde la perspectiva del análisis del discurso interesa todo tipo de manifestaciones verbales —orales o escritas— siempre que se tomen en consideración los factores contextuales en los que esas muestras verbales se producen. Ahora bien, una vez formulada esta aseveración de carácter general, surgen muchas preguntas que debe plantearse quien se dispone a trabajar en este ámbito de las ciencias del lenguaje.

1. *¿Por qué —¿para qué?— queremos obtener datos?*

Evidentemente, no es lo mismo plantearse la búsqueda y recogida de datos para realizar un trabajo de curso que para realizar una tesis doctoral, para elaborar un informe para una empresa de investigaciones sociológicas o para escribir un libro altamente especializado sobre un tema específico.

2. *¿De qué tipo de problema o pregunta partimos?*

Por poner algunos casos que sirvan de ilustración: nuestra primera preocupación puede ser un problema *gramatical*, por ejemplo, cómo funciona el conector «pues», en diferentes contextos de uso; puede ser un problema de tipo *interlocutivo*, por ejemplo, cómo se gestionan los turnos de palabra en determinados eventos; puede ser un problema de tipo *social*, por ejemplo, cómo mejorar la comunicación entre médicos y pacientes en los ambulatorios; o un problema más global, cómo llegar a entender la cultura de un pueblo a través del estudio de sus prácticas discursivas.

3. *¿Qué tipo de datos necesitamos recoger?*

Una vez aclaradas las dos preguntas anteriores, podemos empezar a pensar las características que han de tener los datos que recojamos para que nos permitan conseguir nuestro objetivo y dar una respuesta al problema que nos hemos planteado. Tendremos que decidir si recogemos datos orales o escritos, o de los dos tipos; si nos basta con un ámbito o hemos de observar varios, si es suficiente con un género o no, y qué tipo o tipos de textos seleccionamos.

4. *¿Cuántos datos son suficientes para que nuestro trabajo llegue a buen puerto?*

Si lo que queremos, por ejemplo, es ilustrar el papel de los deícticos en la conversación o cómo se utilizan las presuposiciones en los periódicos, pueden bastarnos con unos pocos ejemplos bien buscados. Ahora bien, si lo que pretendemos es descubrir los problemas de comunicación que se producen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula de primaria, pongamos por caso, necesitaremos recoger mucho material oral y escrito, realizar entrevistas y grabarlas, etc.

5. *¿Cómo recoger los datos?*

Teniendo en cuenta la manera en que hemos ido resolviendo las cuestiones anteriores, nos hemos de plantear la manera de obtener los datos. Podemos, simplemente, recortar unos cuantos titulares de un periódico o grabar una tertulia radiofónica; podemos utilizar una parte de un corpus ya existente o levantarlo a partir de criterios que justifiquen su extensión y su periodización; pero tal vez tengamos que dedicar un largo período de tiempo para vivir entre las personas a quienes estudiamos y, a través de la observación participante, recoger todo tipo de material que pueda sernos de interés; o quizá tendremos que pensar en formar un equipo de investigación de varias personas para poder recoger datos diversos. Además, tendremos que decidir los *métodos* y las *técnicas* que utilizaremos para la obtención de los datos.

6. *¿Cómo tratar los datos?*

Una vez ya hemos recogido los datos —o los primeros datos—, hemos de elegir a *qué tratamiento* los vamos a someter. Este apartado incluye varios aspectos. Por ejemplo, en el caso de los datos orales, si los vamos a transcribir o no completamente y qué tipo de transcripción vamos a utilizar; en el caso de los datos escritos, si los vamos a «transcribir» también regularizando algunos aspectos y de qué manera. Hemos de pensar si queremos abordar los datos con técnicas cuantitativas o cualitativas, o con ambas; si vamos a utilizar instrumentos informáticos o «manuales»; si queremos trabajar con todos los datos o sólo con una muestra y, en este caso, cómo seleccionarla, etc.

Además —y desde el principio— es preciso tener claras dos cuestiones:

7. Nos encontramos ante un proceso dialéctico entre el análisis propiamente dicho y las decisiones sobre la necesidad de obtener datos, cómo y cuántos recoger, cómo tratarlos y qué métodos y teorías utilizar para describirlos y analizarlos: es un movimiento de «ir y venir» constante. Podemos partir de una pregunta inicial muy clara y, sin embargo, los primeros

datos recogidos nos pueden hacer ver la conveniencia de reformularla o la necesidad de buscar un tipo de datos cuyo interés no contemplábamos al principio.

8. Quien investiga no debe ignorar —ni borrar ante los demás— sus puntos de vista previos, los criterios teóricos y metodológicos de los que parte, su manera de entender los problemas que aborda, así como los sentimientos y los cambios que la propia investigación le hace experimentar. Como en cualquier ámbito del saber, la neutralidad no existe, ni la objetividad pura. Ahora bien, cuando se trata de analizar algo tan cercano a la propia piel como es el discurso —es decir, las prácticas sociales que se llevan a cabo a través de los usos lingüísticos—, nos hemos de someter a una continua autocrítica y saber que puede ser necesario que nos incluyamos en el análisis, especialmente si tratamos de explicar aspectos de la vida social y cultural, ya que necesariamente incluyen elementos políticos e ideológicos a los que nadie es ajeno.

1. Los datos orales

1.1. LA GRABACIÓN

Una vez tomadas las decisiones a las que nos hemos referido en la introducción a este *apéndice*, llega el momento de llevar a cabo la grabación. Si lo que se pretende es grabar algún documento procedente de un medio de comunicación de masas como la radio o la televisión, el problema se limita a tener un radiocasete o un vídeo que nos permita la reproducción directa. En el caso de que no se tuvieran esos medios, se puede suplir con una grabación realizada desde un magnetófono exterior y se tendría que compensar la ausencia de imagen —si se graba de la televisión— con notas tomadas mientras se ve aquello que se graba.

Ahora bien, si lo que se quiere grabar son datos procedentes de interacciones *auténticas*, que tienen lugar en entornos *naturales*, entonces hay que tener en cuenta una serie de aspectos de orden práctico, técnico y deontológico. A continuación ofrecemos una lista de los más importantes (sobre la grabación de los datos orales, conviene consultar Bruce, 1987; Goodwin, 1993 y Duranti, 1997).

a) *Antes de la grabación:*

1. Comprobar que el equipo que se va a utilizar funciona.
2. Llevar recambios (cintas, baterías, cables...).
3. Obtener permiso de quienes se va a grabar. Es importante asegurar el anonimato de las personas que participan en los encuentros que se graban; para ello, en la transcripción, se pueden cambiar sus nombres y adoptar las medidas que sean necesarias para dificultar su identificación. También puede establecerse un compromiso que, de algún modo, compense las molestias, según los casos; por ejemplo, que los resultados del análisis

se pondrán a disposición de las personas grabadas o de la institución a que pertenecen, o que se utilizarán como argumento para defender sus derechos, o que no se publicarán sin su consentimiento, etc.

4. Planificar dónde se pondrán los micrófonos, las grabadoras y las cámaras; por ejemplo, se puede dar el caso de que las personas accedan a ser grabadas, pero prefieran no ver el magnetófono mientras se les graba (Calsamiglia y Tusón, 1980). Debe tenerse en cuenta si el lugar donde se va a grabar es ruidoso o no (no es lo mismo grabar en un bar que en una sala de reuniones, o en un comedor mientras se están usando lo cubiertos, etc.).

b) *Durante la grabación:*

1. Prestar mucha atención en el momento de instalar los aparatos y de apretar los botones (más de una vez una distracción hace que se aprete el botón de «pausa» en vez del de «grabar»...).

2. Mientras se graba, anotar todo aquello que nos parezca de interés (esto resulta doblemente necesario si la grabación es sólo magnetofónica).

c) *Después de la grabación:*

1. Hacer una o dos copias de seguridad y conservar la grabación original a buen recaudo.

2. Oír o ver lo grabado lo antes posible y anotar todo aquello que sea necesario cuando aún se tiene la memoria fresca sobre lo sucedido. Si es posible, resulta muy útil realizar esta actividad con todos o parte de los participantes y, de ese modo, obtener sus impresiones y sus interpretaciones respecto a lo que ha pasado; esto permite contrastar la percepción de quien observa con la de los propios actores.

3. Llenar una ficha de archivo con los datos más sustanciales para poder identificar con facilidad la grabación.

Ejemplos de fichas:

1. Título y número (código de identificación):
2. Fecha de grabación:
3. Técnica: grabación auditiva / audiovisual
4. Transcripción: sí / no total / parcial
5. Origen del documento (ámbito social): salud pública / familia / escuela / medios de comunicación / ... (especificar en cada caso)
6. Recolector (persona/s del equipo responsable/s de la grabación):
7. Género: conversación / debate / entrevista / tertulia / ...
8. Breve descripción de la situación: participantes, localización, tema, finalidades...
9. Interés para el análisis.

Otras observaciones

(FUENTE: Nussbaum, 1991 y elaboración propia)

Otro ejemplo nos lo proporciona Duranti (1997: 343). Mientras se escucha o se ve la grabación se van anotando las diferentes acciones que se suceden, a intervalos más o menos regulares:

Tiempo	Lugar	Acción/habla
00	consultorio médico	una mujer entra. Saludos preguntas/respuestas
00 30	sala de reconocimiento	la doctora reconoce a la paciente la paciente provee información
5 00	consultorio	la doctora da su diagnóstico
...

1.2. LA TRANSCRIPCIÓN

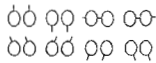
Transcribir datos orales es una tarea laboriosa y delicada que requiere entrenamiento y práctica. Es donde comienza el tratamiento de los datos e implica tomar una serie de decisiones que forman ya parte del análisis y que lo afectan (sobre la transcripción aconsejamos consultar las reflexiones y las propuestas que plantean los siguientes autores: Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Du Bois, 1991; Gumperz y Berenz, 1990; Payrató, 1995; Tusón, 1995; Calsamiglia *et al.*, 1997, y Poyatos, 1994a). Según cuáles sean los objetivos del análisis, se puede optar por unos criterios u otros, por unas convenciones u otras. He aquí algunas de las cuestiones que hay que plantearse:

- a) ¿Cuántos datos contextuales incorporar? Tal como comenta Cicourel (1992), ésta es una pregunta importante, ya que el concepto de contexto (véase el capítulo 4) abarca desde los factores contextuales y situacionales más inmediatos a factores socioculturales, históricos o políticos. En cada caso, quien investiga tiene que decidir qué incorporar y qué excluir, y dejar claras sus motivaciones y las razones que le llevan a tomar esas decisiones.
- b) ¿Cómo hacerlo? Se puede optar por escribir un breve relato descriptivo antes de iniciar la transcripción de la parte verbal que dé cuenta de aquellos elementos de carácter general que hay que conocer —una posibilidad es guiarse por el modelo SPEAKING (véase el capítulo 1)—. Otra posibilidad —no excluyente de la anterior, ya que se pueden combinar ambas— consiste en ir incluyendo determinadas informaciones al hilo de la transcripción.
- c) ¿Cómo incorporar los elementos no verbales, especialmente los cinésicos y los proxémicos, así como las vocalizaciones? Cuando interesan especialmente esos factores se pueden seguir las indicaciones de Innapp (1980) o de Poyatos (1994a). Estas últimas las reproducimos aquí como ilustración del detalle al que se puede llegar.

1	Transcripción ortográfica			A	
				B	
2	Cualidades primarias	A. Hablante	B. Oyente	Calificadores	A
					B
				Diferenciadores	A
					B
				Calificadores	A
					B
3	Transcripción fonética			A	
				B	
4	Cualidades parkinésicas	A. Hablante	B. Oyente	Cara: frente, cejas, ojos, nariz, mejillas	A
				boca, mandíbula	B
				Cabeza, tronco	A
				Piernas, pies	B
				Hombros, brazos, antebrazos, muñecas	A
				manos, dedos	B
5	Movimientos audibles			A	
				B	
6	Reacciones químicas y dérmicas			A	
				B	
7	Notación proxémica			A	
				B	
8	Otros hablantes/oyentes			A	
				B	
9	Actividades/no actividades Contextuales/interferientes			A	
				B	
10	Notación cronémica			A	
				B	
11	Descripción contextual			A	
				B	


La transcripción total del discurso (Poyatos, 1994a: 157-158).

OJOS, BOCA


 dirección de la mirada

 vacía


 vacía frontal

 muy abiertos

 entreabiertos

 cerrados

 parpadeo

 sonrisa


CEJAS

 arqueadas ½

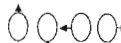
 fruncidas

CABEZA

 posición base

 inclinada der./izq.

 inclinada arr./abaj.


 movimientos con


 vuelta a base

 mov. múltiples

TRONCO-HOMBRO

 recto

 ladeado a der./izq.

 incl. recto ant./post.

 encorvado ant./post.

 mov. asc.-descendente


 hombros encogidos

 encogimiento


BRAZOS

 sobre la mesa cruz.

 paralelos


 de codos, cruz.

 manos superpuestas


 entrelazadas

 cruzados


MANOS

 manos bajo barbilla


 mano der./izq.


 dorso bajo barbilla

 dorso der./izq.


 dorsos en mejillas

 dorso der./izq.


 yemas de dedos unid.

 cruzadas sobre nuca

 cruzadas en rodilla


 dedos tamborileando jugueteando con _____


PIERNAS


 posición base

 tobillo en rodilla

 tobillos cruzados

 estiradas

 de pie, abiertas

 de pie, juntas

Ejemplos de kinegrafías sugeridas para la transcripción personal en el análisis del discurso (Poyatos, 1994a: 157-158).

- d) ¿Qué convenciones de transcripción de la parte verbal se seguirán? Hasta el momento no existe algo equivalente al Alfabeto Fonético Internacional, pero adaptado a las exigencias de una transcripción que sea útil para analizar el discurso. El detalle con que transcribamos los datos es una decisión que está completamente determinada por los objetivos del análisis. Un error en la decisión que tomemos respecto a este aspecto puede distorsionar el análisis o hacerlo innecesariamente engorroso. A continuación presentamos tres propuestas —de la más sencilla a la más compleja, pasando por una de mediana complicación—. Es necesario ser consciente de que siempre puede haber aspectos que se añadan o que se excluyan de la transcripción. Lo importante es, en cualquier caso, justificar el procedimiento utilizado.

1. Esta propuesta (Calsamiglia *et al.*, 1997: 52-53) está pensada para transcribir un debate televisivo en cuyo análisis se presta atención especial a la gestión de los turnos, por lo que no se señalan muchos otros fenómenos:

- Ortografía estándar, aunque se representan las maneras particulares de hablar si alguien utiliza una variedad lingüística muy marcada.
- No se utilizan mayúsculas ni signos de puntuación.
- Los reguladores y los signos de duda se transcriben como es habitual.
- Códigos utilizados:
 - a) Las cifras a la izquierda del texto indican el número de la toma de palabra.
 - b) Las iniciales en mayúscula identifican a cada participante.
 - c) | || y ||| indican pausas de diferente duración.
 - d) ? marca la entonación interrogativa.
 - e) (??) simboliza un fragmento cuyo contenido es ininteligible. Los enunciados entre paréntesis recogen el contenido aproximado.
 - f) : indican alargamiento silábico.
 - g) - indica truncamiento de palabra.
 - h) > al comienzo de una toma de palabra indica que el locutor que tiene la palabra la mantiene aunque un enunciado de otro locutor se solape con una parte de su intervención o aunque haga una pausa para continuar su discurso.
 - i) [] alrededor de un fragmento indica que esa secuencia se solapa con las palabras de otro participante, que se reproducen también entre corchetes.
 - j) == al comienzo de una toma de palabra indica que no existe pausa entre esa toma y la anterior.

Ejemplo:

133. T0 - y: otra cosal es quel e: hace poco | o sea hace cuestión de unos años | un par de años o así || había un centro en san feliu || para toxicómanos || que estuvo || cre- y: incluso creo | que lo cerraron una temporada || por | falta de dinero || o sea porque no había dinero |
134. A - sí sí

135. M == tota la raó! [l'ajuntament de sant feliu]
 136. T0 - [bueno y luego a parte] |||
 M > de [llobregat sí senyor]
 T0 > [y luego a parte] | e: sobre: hablando sobre las generaciones de
 ahora || las generaciones de ahora tienen mucha más información
 incluso || que o sea: que la:s | que por ejemplo | como cuando empecé yo
 no? || a tomar heroína || ant ahora | e: a parte de que tienen más
 información y ant -
 137. P - quants anys? | quants anys fa que vas començar tu a prendre heroína? |
 138. T0 - e: deu anys ||

La siguiente propuesta que planteamos (Tusón, 1995: 100-101) permite algo más de detalle en la transcripción sin exigir tampoco demasiadas complicaciones:

1. Numerar las líneas a la izquierda.
2. Usar las graffias normales, salvo cuando se quiere señalar algún aspecto fonético de interés para el análisis; entonces usar los símbolos del alfabeto fonético.
 Ej.: ò nasalización
 abertura
 h aspiración
 etcétera
3. *Símbolos prosódicos:*
 ¿? entonación interrogativa
 ¡! entonación exclamativa
 / tono ascendente
 \ tono descendente
 ...- corte abrupto en medio de una palabra
 | pausa breve
 || pausa mediana
 <...> pausa larga, también <pausa> o <9>, indicando segundos
 [tono agudo
 [tono grave
 ac ritmo acelerado
 le ritmo lento
subr énfasis
 MAYÚS. mayor énfasis
 :: alargamiento de un sonido
 p piano (dicho en voz baja)
 pp pianissimo (dicho en voz muy baja)
 f forte (dicho en voz más alta)
 ff fortissimo (dicho en voz muy alta)
4. *Símbolos relativos a los turnos de palabra:*
 == al principio de un turno para indicar que no habido pausa después del turno anterior
 =...=
 =...=
 solapamiento en dos turnos:
 H — Vale <pausa> =Pero es que me molestarían las piedras =
 M — [mirando a L] =Bueno | oye | y el pan ¿qué? ¿Tengo que =
 ir yo?

2.6. (?) Discurso reproducido (citado) y referencias metalingüísticas: “ ”

3. Unidades

3.1. Unidades entonativas o grupos tonales: (II):

signos de secuencias tonales terminales (/ _), y salto de línea (tantos grupos por línea como sea posible sin que ninguno quede cortado, salvo que sea más largo de lo que permite una línea entera, iniciada siempre en el margen izquierdo)
salto de línea (un grupo por línea)

(III):

3.2. (III) Grupo tonal truncado: --

3.3. Separación de palabras: espacio (blanco)

3.4. Palabra truncada -

4. Aspectos prosódicos

4.1. Secuencias tonales terminales:

(I) Descenso: . o bien ,

Ascenso: ¿ ?

Mantenimiento: , o bien ...

(II) Descenso: \ o bien

Ascenso: / o bien

Mantenimiento: - o bien

4.2. (I) Énfasis: mayúsculas o bien tipos de letra

(II) Ascenso mantenido: [(A) texto afectado]

(II) Descenso mantenido: [(B) texto afectado]

4.3. (?) Acento principal: *

(?) Acento secundario: ‘

4.4. (II) Alargamiento (simple): :

(III) Alargamientos (distintos grados): : / :: / :::

5. Pausas y solapamientos

5.1. (II) Enlace entre turnos: (0)

5.2. (I) Pausa breve (p < 5) , o bien .

(I) Pausa larga (p 5) . (pausa)

(II) Pausa breve (p < 1) : (..)

(II) Pausa media (1 p < 3) : (...)

(II) Pausa larga (p 3) : (... duración en segundos)

(III) Micropausas (0,1 p 0,3) (.)

(III) Pausa breve (0,3 p 1) (..)

(III) Pausa media (1 p 3) (... duración en segundos)

(III) Pausa larga (p 3) (... duración en segundos)

5.3. (II) Solapamientos: []

(II) Solapamientos múltiples: [1 1] o bien [[]]

6. Aspectos vocales

6.1. (II) Tempo rápido (‘acelerado’, ‘allegro’): [(AC) texto afectado]

(III) Tempo muy rápido (‘presto’): [(ACC) texto afectado]

- (II) Tempo lento ('desacelerado', largo): [(**DC**) texto afectado]
 (III) Tempo muy lento ('grave'): [(**DCC**) texto afectado]
 6.2. (II) Intensidad fuerte ('forte'): [(**F**) texto afectado]
 (III) Intensidad muy fuerte ('fortissimo'): [(**FF**) texto afectado]
 (II) Intensidad suave ('piano'): [(**P**) texto afectado]
 (III) Intensidad muy suave ('pianissimo'): [(**PP**) texto afectado]
 6.3. (I) Risas: (**Risas**)
 (III) Risas simultáneas con elementos verbales: [(**@**) texto afectado)]
 (III) Risas no simultáneas: @ / @@ / @@@ (un signo por sílaba)
 6.4. (III) Inhalación: (**INH**)
 (III) Exhalación: (**EXH**)
 6.5. Sonidos paralingüísticos:
 (I): formas escritas (literarias) convencionales
 (II): Asentimiento: mhm / mhm mhm / hi / hi hi / ha / ha ha
 Duda: m:: / a:: / e::
 Apelación: chist / psist
 Demanda de silencio: ss::
 Desacuerdo: nch / boah / ps:
 Valoración: pse / psepse
 Énfasis: fu / buf
 Otros: formas escritas (literarias) convencionales
 6.6. Otros (no simultáneos): (descripción del fenómeno y duración)
 6.7. Otros (simultáneos): [(fenómeno) texto afectado]

7. Aspectos gestuales

- 7.1. Fenómenos no simultáneos: (descripción del fenómeno)
 7.2. (II) Fenómenos simultáneos: [(fenómeno) texto afectado]
 7.3. (III) Fenómenos esporádicos, no simultáneos y repetidos: [(**X**= fenómeno) texto **X** texto **X**]
 7.4. Otros: (descripción y duración)

8. Regularizaciones, comentarios y fragmentos conflictivos

- 8.1. Regularizaciones ortográficas: ("texto regularizado")
 8.2. (II) Supresión de elementos: (elementos suprimidos)
 8.3. (II) Transcripción fonética (de fragmentos): (texto (/texto transcrito/))
 8.4. Comentarios del transcriptor: (())
 8.5. Fragmentos ininteligibles:
 (I): (**incomprensible**)
 (II) Palabras: **x** / **xx** / **xxx** (una **x** por sílaba)
 Fragmentos superiores: **xxX** (duración en segundos **XXx**)
 8.6. Suposiciones, fragmentos inciertos: [(??) fragmento incierto]
 8.7. Otros: ((comentario del transcriptor)) o bien signos convencionales

9. Signos complementarios para codificaciones diversas

- 9.1. (?) Énfasis (gráfico) de fenómenos: tipos de letra, p. ej., cursiva, negrita o subrayado
- 9.2. (?) Codificaciones fonológicas, morfológicas, sintácticas o pragmáticas: <CF> texto <CF>, <CM> texto <CM>, <CS> texto <CS>, <CP> texto <CP>
- 9.3. (?) Codificaciones de otros tipos: == \$\$ ++ ;!
- 9.4. (?) Alternativas de signos aconsejables: (p. ej., en el caso de problemas informáticos):
= = en lugar de []
< > en lugar de { }

10. Ejemplos de algunas convenciones de transcripción

10.1. Secuencias terminales de la entonación

<i>Equivalente ortográfico aproximado</i>	<i>Transcripción</i>
(1) Si quiere que venga	(1) A: si quiere que venga \
(2) ¿Si quiere que venga?	(2) A: si quiere que venga /
(3) Si quiere que venga...	(3) A: si quiere que venga _

10.2. Grupos tonales (o unidades entonativas) y secuencias terminales de la entonación sin pausas (elocución rápida):

<i>Equivalente ortográfico aproximado</i>	<i>Transcripción</i>
(1) No, lo hará bien.	(1) A: no \ lo hará bien \
(2) ¿No? ¿Lo hará bien?	(2) A: no / lo hará bien /
(3) No... Lo hará bien...	(3) A: no_ lo hará bien_

Es posible cualquier combinación entre las anteriores, p. ej.:

(4) No... ¿Lo hará bien?	(4) A: no _ lo hará bien /
(5) ¿No? Lo hará bien.	(5) A: no / lo hará bien \
(6) No. Lo hará bien...	(6) A: no \ lo hará bien _

10.3. Grupos tonales, secuencias terminales de la entonación y pausas o alargamientos (elocución habitual):

<i>Equivalente ortográfico aproximado</i>	<i>Transcripción</i>
(1) No, lo hará bien.	(1) A: no \ (..) lo hará bien \
(2) No. Lo hará bien.	(2) A: no \ (...) lo hará bien \
(3) No lo hará bien.	(3) A: no lo hará bien \
(4) Nooo... lo hará bien.	(4) A: no:: \ lo hará bien \

10.4. Truncamiento de grupo tonal y de palabra:

<i>Equivalente ortográfico aproximado</i>	<i>Transcripción</i>
(1) Si pien- piensas que no vendrá...	(1) A: si pien- piensas que no vendrá_
(2) Si piensas, si piensas que no vendrá...	(2) A: si piensas - - si piensas que no vendrá_
(3) Si pien- si piensas que no vendrá...	(3) A: si pien- - - si piensas que no vendrá_

10.5. Énfasis (entonación, intensidad o ritmo), risa simultánea y comentarios:

<i>Equivalente ortográfico aproximado</i>	<i>Transcripción</i>
(1) ¡Vete a hacer puñetas! (con tono alto, agudo)	(1) A: {(A) vete a hacer puñetas \}
(2) ¡Vete a hacer puñetas! (con tono bajo, grave)	(2) A: {(B) vete a hacer puñetas \}
(3) ¡Vete a hacer puñetas! (<i>forte</i> , gritando)	(3) A: {(F) vete a hacer puñetas \}
(4) Vete a hacer puñetas (<i>piano</i> , flojo, suave)	(4) A: {(P) vete a hacer puñetas \}
(5) ¡Vete a hacer puñetas! (acelerado, rápido)	(5) A: {(AC) vete a hacer puñetas \}
(6) Ve-te-a-ha-cer-pu-ñe-tas! (desacelerado, lento)	(6) A: {(DC) vete a hacer puñetas \}
(7) ¡Vete a hacer puñetas! (riendo)	(7) A: {(@) vete a hacer puñetas \}
(8) ¡Vete a hacer puñetas! (haciendo un gesto)	(8) A: {(corte de mangas) vete a hacer puñetas \}
(9) ¡Vete a hacer puñetas! (después de un gesto)	(9) A: (sonrisa) vete a hacer puñetas \}
(10) ¡Vete a hacer puñetas! (a alguien en particular)	(10) A: ((a F)) vete a hacer puñetas \}

2. Los datos escritos

La obtención de datos escritos presenta muchos menos problemas debido a que, en su mayoría, son públicos; ahora bien, pueden darse casos en que su obtención resulte dificultosa e incluso sea preciso obtener un permiso especial, como por ejemplo si se necesitan informes clínicos, actas de juicios, diarios íntimos, correspondencia privada, etc.

Una vez recogidos los datos escritos conviene también tomar una serie de precauciones y de decisiones:

1. Fotocopiarlos y guardar los originales, siempre que sea posible. Hoy en día, la informática ofrece la posibilidad de introducir los datos directamente en el ordenador gracias a un «lector», lo que facilita enormemente la tarea —sobre todo en el caso de documentos largos—, pero este instrumento aún no está suficientemente extendido como para que evite tareas de copia en la mayoría de los casos.

2. Pensar en la conveniencia de *transcribirlos* para facilitar la «manipulación» que supone el trabajo de análisis. En ese proceso de transcripción se puede plantear si es pertinente realizar algún tipo de regularización; por ejemplo, si se trata de documentos manuscritos, el hecho de no «copiar» las posibles faltas de ortografía puede facilitar el trabajo posterior (a no ser, claro está, que lo que se esté estudiando tenga algo que ver con el proceso de aprendizaje de la normativa escrita). También puede ser el momento de numerar las líneas o los párrafos.

3. Como en el caso de los datos orales, conviene confeccionar una ficha de archivo con los datos más importantes, por ejemplo:

1. Título y número (código de identificación):
 2. Fecha de obtención del documento:
 3. Origen del documento (ámbito social): salud pública / familia / escuela / medios de comunicación / ... (especificar en cada caso)
 4. Recolector (persona/s del equipo responsable/s de su obtención):
 5. Tipo de documento:
 8. Breve descripción de su contenido:
 9. Interés para el análisis:
- Otras observaciones

3. El tratamiento de los datos

Dependiendo del objetivo del análisis y del tipo de datos recogidos, se pueden utilizar instrumentos informáticos o sencillamente manuales. Actualmente existen en el mercado programas informáticos que facilitan mucho una primera tarea de búsqueda y recuento. En este caso, puede ser importante codificar previamente los datos de manera que el uso del programa sea eficaz.

Por ejemplo, si lo que nos interesa es analizar el comportamiento discursivo de una pieza lingüística concreta bastará con utilizar un programa que permita encontrar sus apariciones con rapidez y rodeada de suficiente entorno cotextual. Ahora bien, si lo que nos interesa, por ejemplo, es observar las funciones discursivas de los tiempos verbales o de los déicticos, se tendrán que señalar con un código determinado, para que el programa los pueda reconocer. Sin embargo, en muchos casos no se tiene acceso a este tipo de instrumentos y, entonces, no hay más solución que proceder de forma «manual» y casera. Basta con unos cuantos lápices de colores y con formas diferentes de señalar (subrayado, círculos, cuadrados...) para poder preparar el material que se va a analizar. Incluso si se utilizan técnicas informáticas, es siempre necesario tratar una muestra de esta manera, porque el trabajo minucioso y detallista que exige permite entender mejor lo que *nos dicen* los datos y lo que podemos descubrir en ellos; además, este ejercicio nos puede orientar mejor en la manera de proceder en la búsqueda informática posterior.

Por otra parte, hay casos en que el tipo de análisis que se quiere realizar hace más apropiado un tratamiento puramente —o fundamentalmente— manual. Sería el caso del estudio de la modalización, por ejemplo, en diferentes muestras discursivas.

4. El establecimiento de un *corpus*

Hasta aquí nos hemos referido a cómo obtener los datos y a cómo tratarlos. Otro aspecto importante que hay que tener en cuenta es la *cantidad*

de datos que se necesitan para que los resultados del análisis sean relativamente fiables.

Como decíamos al principio de este apéndice, lo que es «la cantidad apropiada» depende de cuál sea el objetivo del análisis. Si se trata de un trabajo de curso en el que lo que interesa es demostrar que se han integrado unos cuantos conocimientos básicos y que se saben manejar los instrumentos analíticos necesarios para describir determinados fenómenos discursivos y explicar su funcionamiento, puede bastar con una pequeña muestra oral o escrita debidamente contextualizada.

En el otro extremo —en cuanto a cantidad— se sitúa la tarea de establecer un corpus general, por ejemplo, el *corpus del español actual*. En este caso, se trata, sin duda, de un trabajo que exige una dotación económica, un amplio equipo de personas dedicadas a la obtención de datos y un período de tiempo relativamente largo. Será preciso que se determinen criterios comunes para recoger y clasificar los datos, así como que exista una coordinación técnica estable y permanente entre quienes forman el equipo de trabajo (sobre el establecimiento de un corpus de este tipo, véanse los trabajos en las obras de Alvar Ezquerro y Villena Ponsoda, eds., 1994; Payrató *et al.*, 1996 y en Moreno, 1997).

Para el caso del español, listamos a continuación, a modo de ejemplo, los tipos de datos orales y escritos recogidos por Alvar Ezquerro y su equipo (Alvar Ezquerro, Blanco Rodríguez y Pérez Lagos, 1994):

Corpus de lengua escrita:

- A) Textos de no ficción
 1. Textos de carácter informativo
 2. Textos guía
 3. Textos argumentales-posicionales
 4. Narrativa
 5. Textos de humor
- B) Textos de ficción
 - Novelas
 - Cuentos
- C) Componente periodístico
- D) Folletos
- E) Cartas

Corpus de lengua oral:

1. Conversacional
 - cara a cara, por teléfono.
2. Discusiones - diálogos
 - radio, televisión, teléfono, órganos político-sociales, en la clase.
3. Entrevistas
 - radio, televisión, admisión de personal, interrogatorios.
4. Exposición oral individual
 - radio, televisión, contestador telefónico, enseñanza, comercio, estamentos sociales, narración espontánea.

También podemos encontrar ejemplos de corpus de alcance intermedio, como pueden ser el del español coloquial, como el que está siendo ela-

borado por Briz y su equipo Val.Es.Co. (Briz, coord., 1995), o los más tradicionales sobre las hablas cultas de diferentes países de habla hispana (véanse a modo de ejemplo los trabajos de Lope Blach, ed., 1977, y Lope Blanch, 1986).

En muchas ocasiones, el corpus se establece a partir del ámbito que se pretende estudiar (un hospital, una escuela, por ejemplo) o a partir de las finalidades (mejorar la comunicación oral y escrita entre los responsables de diferentes departamentos en una institución u organización, descubrir las diferencias entre el discurso femenino y el masculino en diferentes situaciones de comunicación, por ejemplo). Lo que es preciso tener en cuenta es que, cuando se elabora un proyecto de investigación dentro del marco del análisis del discurso, hay que prestar una atención especial a la determinación del corpus con el que se trabajará, tanto en lo que respecta a la tipología de datos que conviene recoger, a su cantidad, así como al tratamiento con que se iniciará el proceso de descripción y análisis, teniendo siempre presente que la propia dinámica de ese proceso puede exigir modificaciones en los planteamientos iniciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, Jean-Michel (1984), *Le récit*, París, PUF.
- (1985a), *Le texte narratif*, París, Nathan.
- (1985b), «Quel types de textes?», *Le français dans le monde*, 192, pp. 39-43.
- (1986), «Orientation argumentative, cohésion et progression du texte», *Cahiers de Linguistique Française*, 7, pp. 295-320.
- (1987a), «Textualité et séquentialité. L'exemple de la description», *Langue Française*, 74, pp. 51-72.
- (1987b), «Types de séquences textuelles élémentaires», *Pratiques*, 56, pp. 54-79.
- (1989), «Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation», *Langue Française*, 81, pp. 59-98.
- (1990), *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Lieja, Mardaga.
- (1992), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.
- Adam, Jean-Michel y Petitjean, André (1989), *Le texte descriptif*, París, Nathan.
- Adam, Jean-Michel y Revaz, Françoise (1996a), *L'analyse des récits*, París, Seuil.
- (1996b), «(Proto)tipos: la estructura de la composición en los textos», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, pp. 9-22.
- Alarcos Llorach, Emilio (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid, RAE/Espasa Calpe.
- Albaladejo, Tomás (1989), *Retórica*, Madrid, Síntesis.
- Alberola, Patricia et al. (1996), *Comunicar la ciència. Teoria i pràctica dels llenguatges d'especialitat*, Picanya, Edicions del Bullent.
- Alvar Ezquerria, Manuel, Blanco Rodríguez, M.^a José y Pérez Lagos, Fernando (1994), «Diseño de un corpus español en el marco de un corpus europeo», en M. Alvar Ezquerria y J. A. Villena Ponsoda (coords.), *Estudios para un corpus del español*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 9-29.
- Alvar Ezquerria, Manuel y Villena Ponsoda, Juan Andrés (coords.) (1994), *Estudios para un corpus del español*, Málaga, Universidad de Málaga.
- Alvarado, Maite (1994), *Paratexto*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Anscombe, Jean Claude y Ducrot, Oswald (1983), *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos, 1994.
- Aristóteles, *Retórica* (introducción, traducción y notas por Quintín Racionero), Madrid, Gredos, 1990.
- Austin, John L. (1962), *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.
- Authier, Jacqueline (1978) «Les formes du discours rapporté», *DRLAV*, 17, pp. 1-87.
- (1982), «Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours», *DRLAV*, 26, pp. 91-151.
- (1984), «Hétérogénéités énonciatives», *Langages*, 73, pp. 98-111.
- (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucle réflexive et non-coïncidence du dire*, París, Larousse.

- Bach, Carme (1997), «Els connectors parafràstics catalans», Treball de Recerca, Barcelona, IULA, Universitat Pompeu Fabra.
- Bajtín, Mijaíl M. (1934-1935), «Discourse in the novel» en *The Dialogic Imagination*, Austin, University of Texas Press, 1981, pp. 259-422.
- (1952-1953 [1979]), «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982, pp. 248-293.
- (1959-1961 [1979]), «El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas», en *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI, 1982, pp. 294-323.
- (1979), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- Bally, Charles (1932), *Linguistique générale et linguistique française*, Berna, Franke, 1965.
- Barrenechea, Ana María (1979), «Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en -mente y otros signos», en A. M. Barrenechea et al., *Estudios lingüísticos y dialectológicos*, Buenos Aires, Hachette, pp. 39-59.
- Barthes, Roland (1970), «La retórica antigua», en *La aventura semiológica*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Bassols, Margarida y Torrent, Anna M. (1996), *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Vic, Eumo Editorial, 1997.
- Bateson, Gregory (1966), «Problems in Cetacean and Other Mammalian Communication», en *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, Northvale, Jason Aronson, 1972, pp. 364-378.
- Beaugrande, Robert A. de (1984), *Text Production. Towards a Science of Composition*. Advances in Discourse Processes XI, Norwood, N.J., Ablex.
- (1995) «Text Linguistics», en J. Verschueren, J.-O. Östman y J. Blommaert (eds.), *Handbook of pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 536-544.
- Beaugrande, Robert A. de y Dressler, Wolfgang U. (1981), *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Bell, Allan (1984), «Language style as audience design», *Language in Society*, 13, pp. 145-204.
- Bellès, Joan (1991), «La progressió temàtica», *COM*, 8, pp. 37-54.
- Benveniste, Émile (1966), «Estructura de las relaciones de persona en el verbo», en *Problemas de lingüística general, I*, México, Siglo XXI, 1971, pp. 161-171.
- (1966), «La naturaleza de los pronombres», en *Problemas de lingüística general, I*, pp. 172-178.
- (1966), *Problemas de lingüística general, I*, México, Siglo XXI, 1971.
- (1970), «L'appareil formel de l'énonciation», *Langages*, 17 (también en *Problèmes de Linguistique générale II*, pp. 79-88).
- (1974), *Problemas de lingüística general, II*, México, Siglo XXI, 1977.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Bernárdez, Enrique (1982), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe.
- (comp.) (1987), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros.
- (1995), *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.
- Bernstein, Basil (1964), «Elaborated and restricted codes: their social origin and some consequences», en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication. American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6, parte 2, pp. 55-69.
- (1971), «Clase social, lenguaje y socialización», *Educación y Sociedad. Revista interdisciplinaria de la Educación*, 4, 1988.
- (1971-1975), *Class, Codes and Control*, vols. 1, 3, Londres, Routledge and Keagan Paul.
- Bertucelli Papi, Marcella (1993), *¿Qué es la pragmática?*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Biber, Douglas (1988), *Variation across Speech and Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1989), «A Typology of English Texts», *Linguistics*, 27, pp. 3-43.
- (1994), «An Analytical Framework for Register Studies», en D. Biber y E. Finegan, *Sociolinguistic Perspectives on Register*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 31-56.
- Biber, Douglas y Finegan, Edward (eds.) (1994), *Sociolinguistic Perspectives on Register*, Nueva York, Oxford University Press.

- Blakemore, Diane (1987), «Relevance and coherence: Discourse connectives», en *Semantic constraints on relevance*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 105-144.
- (1992) *Understanding utterances. An Introduction to Pragmatics*, Oxford, Basil Blackwell.
- Boas, Franz (1911), «"Introduction" to *Handbook of American Indian Languages*», en D. H. Hymes (ed.), *Language in Culture and Society*, Nueva York, Harper and Row, 1964.
- Bonilla, Sebastián (1994), *Un modelo pragmático. Ensayo crítico sobre la teoría de la relevancia*, tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- (1997), «Estudio preliminar», en R. De Beaugrande y W. Dressler, pp. 7-25.
- Bourdieu, Pierre (1982), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*, Madrid, Akal, 1985.
- (1990), *In Other Words*, Stanford, Stanford University Press.
- Briz, Antonio (1993a), «Los conectores pragmáticos en español coloquial: su papel argumentativo», *Contextos*, XI/21-22, pp. 145-188.
- (1993b), «Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): su papel argumentativo», *Español Actual*, pp. 39-56.
- (1998), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de una pragmatogramática*, Barcelona, Ariel.
- Briz, Antonio, (coord.) (1995), *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*, Anexo XVI de la revista *Cuadernos de Filología*, Departamento de Filología Española, Universidad de Valencia.
- Briz, Antonio et al. (eds.) (1997), *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*, Zaragoza, Pórtico.
- Bronckart, Jean Paul (1994), «Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective» en Y. Reuter (ed.), *Les interactions lecture-écriture*, Berna, Peter Lang.
- Bronckart, Jean Paul et al. (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Brown, Gillian (1995), *Speakers, listeners and communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, Gillian y Yule, George (1983), *Análisis del discurso*, Madrid, Visor, 1993.
- Brown, Penelope y Levinson, Stephen C. (1987), *Politeness. Some Universals of Language Use*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, R. W. y Gilman, A. (1960), «The pronouns of power and solidarity», en T. Sebeok (ed.), *Style in language*, MIT, Cambridge, Mass. y Nueva York, Wiley.
- Bruce, Jackson (1987), *Fieldwork*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Bühler, Karl (1934), *Teoría del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- Caballero, Francisco y Larrauri, Maite (1996), «El análisis de textos filosóficos», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, pp. 17-26.
- Cabré, Teresa (1992), *La terminología. La teoría, els mètodes, les aplicacions*, Barcelona, Empúries.
- Calsamiglia, Helena (1989), *Funciones discursivas de los tiempos verbales en la narración escrita por preadolescentes*, tesis doctoral, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- (1991), «El estudio del discurso oral», *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 2, pp. 38-48 (reed. en *Signos*, 12).
- (1996a), «Multifaceted Dimensions of Self-reference», *Links & Letters*, 3, pp. 61-76.
- (1996b), «Apuntes sobre la divulgación científica. Un cambio de registro», *Textos*, 8, pp. 41-52.
- (1998), «L'entrellat de veus en la comunicació de la ciència», *Articles*, 14, pp. 33-46.
- Calsamiglia, Helena; Cots, Josep M.; Lorda, Clara U.; Nussbaum, Luci; Payrató, Lluís y Tusón, Amparo [Cercle d'Anàlisi del Discurs, C.A.D.] (1997), *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*, Bellaterra, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (1980), «Ús i alternança de llengües en grups de joves d'un barri de Barcelona, Sant Andreu del Palomar», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 3, pp. 11-82.

- Camps, Anna (1994), *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- Canale, Michael (1983), «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en VVAA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, pp. 63-81.
- Canale, Michael y Swain, Merrill (1980), «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua», en *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 17, pp. 54-62 y 18, pp. 78-89, 1996.
- Cardona, Giorgio Raimondo (1988), *Diccionario de lingüística*, Barcelona, Ariel, 1991.
- Carnicer, Ramón (1983), *Desidia y otras lacras en el lenguaje de hoy*, Barcelona, Planeta.
- Carpentier, Alejo (1961), *La música en Cuba*, La Habana, Luz-Hil.
- Carricaburo, Norma (1997), *Las fórmulas de tratamiento en español actual*, Madrid, Arco/Libros.
- Carrilho, Manuel Maria (1992), *Rhétoriques de la modernité*, París, Presses Universitaires de France.
- Carter, Ronald y MacCarthy, Michael (1995), «Grammar and the Spoken Language», *Applied Linguistics*, vol. 16, n.º 2, pp. 141-158.
- Casado, Manuel (1991), «Los operadores discursivos *es decir, esto es, o sea y a saber* en español actual: valores de lengua y funciones textuales», *Lingüística Española Actual*, XIII/1, pp. 87-116.
- (1993), *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco Libros.
- Cassany, Daniel (1987), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1988.
- (1993), *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Glòria (1994), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Castellà, Josep M. (1992), *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona, Empúries.
- (1994), «Les tipologies textuales», en M. J. Cuenca (ed.), *Lingüística i ensenyament de llengües*, Valencia, Universitat de València, pp. 109-124.
- (1996), «Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 10, pp. 23-31.
- Cazden, Courtney B. (1988), *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC, 1991.
- Cerezo, Manuel (1994), *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*, Barcelona, Octaedro.
- Cervoni, Jean (1987), *L'énonciation*, París, Presses Universitaires de France.
- Chafe, Wallace (1996), «Evidentiality in English Conversation and Academic Writing» en W. Chafe y J. Nichols (eds.), *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*, vol. XX, Norwood, N. J., Ablex, pp. 261-272.
- Chafe, Wallace y Nichols, Johanna (eds.) (1986), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*, Norwood, N. J., Ablex.
- Charaudeau, Patrick (1983), *Langage et discours*, París, Hachette.
- (1989), «La conversation entre le situationnel et le linguistique», *Connexions*, 53, pp. 9-22.
- (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, París, Hachette.
- (1995), «Le dialogue dans un modèle de discours», *Cahiers de Linguistique Française*, 17, pp. 141-178.
- Charolles, Michel (1978), «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», *Langue Française*, 38, pp. 7-42.
- (1988a), «Les études sur la cohérence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960», *Modèles linguistiques*, tomo X, fasc. 2, pp. 45-66.
- (1988b), «Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences», *Pratiques*, 57, pp. 3-13.
- (1991), «Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration», *Pratiques*, 72, pp. 7-32.
- Charolles, Michel y Petitjean, André (dirs.) (1992), *L'activité résumante. Le résumé de texte: aspects didactiques*, Metz, Université de Metz.
- Charolles, Michel; Petöfi, Janos y Sozer, E. (1986), *Research in Text Connexity and in Text Coherence*, Hamburgo, Buske.

- Ciapuscio, Guiomar Elena (1994), *Tipos textuales*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Cicourel, Aaron V. (1992), «The interpretation of communicative contexts: examples from medical encounters», en A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 291-310.
- Cifuentes Honrubia, José L. (1989), *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Coates, Jeniffer (1995), «The negotiation of coherence in face-to-face interaction: some examples from the extreme bounds» en M. A. Gernsbacher y T. Givón (eds.) *Coherence in spontaneous text*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 41-58.
- Collins, James y Michael, Sarah (1988), «Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización», en J. Cook-Gumperz (ed.), *La construcción social de la alfabetización*, Madrid, Paidós/MEC, pp. 235-250.
- Colomer, Teresa y Camps, Anna (1991), *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Barcelona, Rosa Sensat/Ed. 62.
- Combettes, Bernard (1988), *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruselas/París, De Boeck/Duculot.
- Combettes, Bernard y Tomassone, Roberte (1988), *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruselas, De Boeck-Wesmael.
- Conte, Elisabeth; Petöfi, Janos y Sozer, E. (eds.) (1989), *Text and Discourse Connectedness*, Amsterdam, John Benjamins.
- Cook-Gumperz, Jenny y Gumperz, John J. (eds.) (1986), *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós/MEC, 1988.
- Cortés Rodríguez, Luis (1991), «Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado», *Cuadernos de lingüística*, 10, Málaga, Ed. Librería Ágora.
- (1992), *Estudios del español hablado. Aspectos teóricos y sintáctico-cuantitativos*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses.
- (1994), *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*, Almería, Universidad de Almería.
- (1995), «Bibliografía: Marcadores del discurso (I)» *Español Actual*, 63, pp. 63-82.
- Coseriu, Eugenio (1955-1956), «Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar», en *Teoría del lenguaje y Lingüística general*, Madrid, Gredos, 1967, pp. 282-323.
- Cots, Josep M. (1998), *Teaching by Chatting. A Pragmatic Analysis of Instructor-Student Conversations at an American University*, Lérida, Edicions de la Universitat de Lleida.
- Crystal, David (1987), *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*, Madrid, Taurus, 1994.
- Cuenca, Maria Josep (1995), «Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 23-40.
- (1996a), *Sintaxi fonamental. Les categories gramaticals*, Barcelona, Empúries.
- (1996b), *Comentari de textos*, Picanya, Edicions de Bullent.
- Daneš, Frantisek y Viehweger, Dieter (eds.) (1976), *Probleme der Textgrammatik*, Berlín, Akademie-Verlag.
- Davis, Steven (ed.) (1991), *Pragmatics. A reader*, Oxford, Oxford University Press.
- De Mauro, Tullio (1980), *Guía para el uso de la palabra*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1982.
- Dolz, Joaquim (1990), *Catégorie verbale et activité langagière*. Thèse pour le Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- (1993), «Bases et ruptures temporelles: Étude de l'hétérogénéité temporelle des esquisses biographiques», *Langue Française*, 97, pp. 60-80.
- Dressler, Wolfgang U. (ed.) (1978), *Current trends in textlinguistics*, Berlín, De Gruyter.
- Du Bois, John J. (1991), «Transcription Design Principles for Spoken Discourse Research», *Pragmatics*, 1, pp. 71-106.
- Ducrot, Oswald (1972), *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*, Barcelona, Anagrama, 1982.
- (1980a), *Les échelles argumentatives*, París, Minuit.

- (1980*b*), *Les mots du discours*, París, Minuit.
- (1983), «Opérateurs argumentatifs et visée argumentative», *Cahiers de Linguistique Française*, 5, pp. 7-36.
- (1984), *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós, 1986.
- Duranti, Alessandro (1985), «Sociocultural Dimensions of Discourse», en T. Van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 1, Londres, Academic Press, pp. 193-230.
- (1997), *Linguistic Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro y Goodwin, Charles (eds.) (1992), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Eco, Umberto (1979), *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1981.
- Edmonson, Willis (1981), *Spoken Discourse: A Model for Analysis*, Londres, Longman.
- Eemeren, F. H. van y Grootendorst, R. (1987), *Handbook of Argumentation Theory*, Foris.
- Eggs, Ekkehard (1994), *Grammaire du discours argumentatif*, París, Kimé.
- Ekman, Paul y Friesen, Wallace V. (1969), «The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding», *Semiotica*, 1.
- Escandell, M. Victoria (1993), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, 1996.
- Fairclough, Norman (1989), *Language and Power*, Londres, Longman.
- (1994), *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press.
- Fairclough, Norman y Wodak, Ruth (1997), «Critical Discourse Analysis», en T. A. Van Dijk (ed.), *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction*, vol. 2: *Discourse as interaction*, Londres, Sage, pp. 258-284.
- Fayol, Michel (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, París, Presses Universitaires de France.
- Ferraz Martínez, Antonio (1993), *El lenguaje de la publicidad*, Madrid, Arco Libros.
- Fillmore, Charles (1971), «Towards a theory of deixis», en *The PCCLLU Papers* (Department of Linguistics, University of Hawaii), 3, 4, pp. 219-241.
- (1975), *Santa Cruz Lectures on Deixis, 1971*, Indiana University Club.
- Firbas, Jan (1964), «On Defining the Theme in Functional Sentence Analysis», *Travaux Linguistique de Prague*, 1, pp. 170-176.
- Firth, John R. (1935), «The technique of semantics», *Papers in Linguistics, 1934-1951*, Oxford, Oxford University Press, 1957, pp. 7-33.
- Flower, Linda y Hayes, John R. (1980), «The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints», en L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, Erlbaum.
- (1981), «The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem», *College Composition and Communication*, 31, pp. 21-32.
- Fraser, Bruce (1980), «Conversational mitigation», *Journal of Pragmatics*, IV-4, pp. 341-350.
- (1990), «An approach to discourse markers», *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 383-395.
- (1990), «Perspectives on politeness», *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 219-236.
- Fries, Dagmar (1989), «Limpia, fija y da esplendor», *La Real Academia Española ante el uso de la lengua (1713-1973)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- Fuentes, Catalina (1987), *Enlaces extraoracionales*, Sevilla, Alfar.
- (1996), *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid, Arco Libros.
- Gallardo Paúls, Beatriz (1996), *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, Episteme.
- (1998), *Comentario de textos conversacionales. I. De la teoría al comentario*, Madrid, Arco Libros.
- García Berrio, Antonio y Huerta Calvo, Javier (1992), *Los géneros literarios. Sistema e historia*, Madrid, Cátedra.
- Garfinkel, Harold (1964), «Studies on the Routine Grounds of Everyday Activities», en D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*, Nueva York, The Free Press, 1972, pp. 1-30.
- Geertz, Clifford (1973), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- Gelb, Ignace (1952), *Historia de la escritura*, Madrid, Alianza Editorial, 1976.

- Genette, Gerard (1987), *Seuils*, París, Seuil.
- Goffman, Erving (1959), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Madrid, Amorrortu-Murguía, 1987.
- (1964), «The neglected situation», en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication. American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6, parte 2 (trad. cast., «El olvido de la situación», en Erving Goffman. *Los momentos y sus hombres*. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin, Barcelona, Paidós, 1991, pp. 129-134).
- (1967), *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.
- (1971), *Relaciones en público*, Madrid, Alianza, 1979.
- (1981), «Footing», en *Forms of Talk*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 124-159.
- (1981), *Forms of Talk*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- (1988), *Los momentos y sus hombres*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Gómez Torrego, Leonardo (1989), *Manual de español correcto*, 2 vols., Madrid, Arco Libros.
- (1992), *El buen uso de las palabras*, Madrid, Arco Libros.
- Goodwin, Charles (1993), «Recording Human Interaction in Natural Settings», *Pragmatics*, 3 (2), pp. 181-209.
- (1995), «The negotiation of coherence within conversation», en M. A. Gernsbacher y T. Givón (eds.), *Coherence in spontaneous text*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 117-138.
- Goodwin, Charles y Duranti, Alessandro (1992), «Rethinking context: an introduction», en A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-42.
- Goody, Jack (1977), *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal, 1985.
- Graddol, David y Swann, Joan (1989), *Gender Voices*, Oxford, Basil Blackwell.
- Gregory, Michael y Carroll, Susanne (1978), *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Greimas, Algirdas J. y Courtés, Joseph (1979), *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos, 1982.
- Grice, Paul (1975), «Lógica y Conversación», en L. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/Univ. de Murcia, 1991, pp. 511-530.
- Grize, Jean-Blaise (1981), «Logique naturelle et explication», *Revue Européenne des sciences sociales*, 56, tomo XIX, Ginebra, Droz.
- (1990), *Logique et langage*, París, Ophrys.
- Grosse, Ernst U. (1976), *Text und Kommunikation. Eine Linguistische Einführung in die Funktion der Texte*, Stuttgart, Kohlhammer.
- Grupo [Dubois, J.; Edeline, F.; Klinkeberg, J. M.; Minguet, P.; Pire, F. y Trinin, H.] (1970). *Retórica general*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Gülich, Elisabeth (1986), «Textsorten in der Kommunikationspraxis», en W. Kallmeyer (ed.), *Kommunikationstypologie*, Düsseldorf, Schwann.
- Gülich Elisabeth y Kotschi, T. (1983), «Les marqueurs de la réformulation paraphrastique», *Cahiers de Linguistique Française*, 5, pp. 305-331.
- Gülich, Elisabeth y Raible, Wolfgang (1977), *Linguistische Textmodelle*, Munich, Fink.
- Gumperz, John J. (1977), «Sociocultural knowledge in conversational inference», en M. Saville-Troike (comp.), *Linguistics and Anthropology*, Washington, Georgetown University Press, pp. 191-211.
- (1978), «Dialect and Conversational Inference in Urban Communication», en *Language and Society*, vol. 7, n.º 3.
- (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1991), «Interviewing in Intercultural Situations», en P. Drew y J. Heritage (eds.), *Talk at work*, Nueva York, Cambridge University Press.
- (1992), «Contextualization and Understanding», en A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 229-252.
- Gumperz, John J. y Berenz, Norine (1990), «Transcribing Conversational Exchanges», *Berkeley Cognitive Science Report*, n.º 63.

- Gumperz, John J. y Hymes, Dell H. (eds.) (1964), *The Ethnography of Communication. American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6, parte 2.
- (1972), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York, Basil Blackwell.
- (1972), «Preface», en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York, Basil Blackwell, pp. v-viii.
- Günthner, Susanne y Knoblauch, Hubert (1995), «Culturally patterned speaking practices - the analysis of communicative genres», *Pragmatics*, vol. 5, n.º 1, pp. 1-32.
- Halliday, Michael A. K. (1978), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- (1985), *Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold.
- (1985), *Spoken and Written language*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- Halliday, Michael A. K. y Hasan, Ruqaiya (1976), *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- (1985), *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford, Oxford University Press (2.ª reimposición 1990).
- Halliday, Michael A. K. y Martin, Jim R. (1993), *Writing Science. Literacy and Discursive Power*, Londres, Falmer Press.
- Halliday, Michael A. K.; McIntosh, Angus y Strevens, Peter (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Londres, Longman.
- Hanks, William F. (1987), «Discourse genres in a theory of practice», *American Ethnologist*, 4, 14, pp. 668-696.
- (1992), «The indexical ground of deictic reference», en A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 43-76.
- Havelock, Eric A. (1986), *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Haverkate, Henk (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991), *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübinga, Niemeyer.
- Hidalgo, Antonio (1997), *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*. Anejo XXI de *Cuadernos de Filología*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Hernández, José Antonio y García, M. Carmen (1994), *Historia breve de la retórica*, Madrid, Síntesis.
- Hoffmann, Lothar (1998), *Llenguatges d'especialitat. Selecció de textos*, Barcelona, Institut de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Hymes, Dell H. (1972), «Models of the Interaction of Language and Social Life», en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York, Basil Blackwell, pp. 35-71.
- Isenberg, Horst (1983), «Cuestiones fundamentales de tipología textual», en Enrique Bernárdez (ed.), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros, 1987, pp. 95-129.
- Jakobson, Roman (1953), «El lenguaje común de antropólogos y lingüistas», en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Ariel, 1984, pp. 13-33.
- (1957), «Los conmutadores, las categorías verbales y el verbo ruso», en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Ariel, 1984.
- (1960), «Lingüística y poética», en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Ariel, 1984, pp. 347-395.
- (1974), *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Ariel, 1984.
- Jacques, Francis (1991), «Consensus et conflit: une réévaluation», en H. Parret (ed.), *La communication en paroles. Communication, consensus, ruptures*, Lieja, Mardaga, pp. 97-123.
- Joseph, Isaac; Castel, Robert; Quéré, Louis *et al.* (1989), *Le parler frais d'Erving Goffman*, París, Les Éditions de Minuit.
- Kasper, B. (1990), «Linguistic Politeness. Current Research Issues», *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 193-218.
- Kempson, Ruth (1988), «La gramática y los principios conversacionales», en F. J. Newmeyer (comp.), *Panorama de la lingüística moderna. Tomo II: Teoría lingüística: extensiones y aplicaciones*, Madrid, Visor, 1991, pp. 177-204.

- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980a), «L'ironie comme trope», *Poétique*, 41, pp. 108-127.
- (1980b), *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette, 1986.
- (1990), *Les interactions verbales*, I, París, Armand Colin.
- (1992), *Les interactions verbales*, II, París, Armand Colin.
- (1994), *Les interactions verbales*, III, París, Armand Colin.
- (1996), *La conversation*, París, Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine y Plantin, Christian (1995), *Le Trilogue*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Kintsch, Walter y Van Dijk, Teun A. (1978), «Toward a model of text comprehension and production», *Psychological Review*, 85, pp. 363-394.
- Kirkman, John (1992), *Good Style. Writing for Science and Technology*, Londres, E & FN SPON.
- Knapp, Mark L. (1980), *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Kocoureck, Rostislav (1982), *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Brandstetter, 2.ª ed. revisada y ampliada, 1991.
- Kotschi, Thomas; Oesterreicher, Wulf y Zimmermann, Klaus (eds.) (1996), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid, Iberoamericana.
- Kress, Walter (1982), *Learning to write*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Laborda, Xavier (1996), *Retórica interpersonal. Discursos de presentación, dominio y afecto*, Barcelona, Octaedro.
- Labov, William (1969), «La lógica del inglés no estándar», *Educación y Sociedad. Revista interdisciplinaria de Educación*, 4.
- Labov, William y Waletzky, J. (1967), «Narrative analysis: Oral Versions of Personal Experience», en J. Helm (ed.), *Essays in the Verbal and Visual Arts*, Seattle, University of Washington Press, pp. 12-44.
- Lakoff, Georges y Johnson, Mark (1980), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1991.
- Lakoff, Robin (1973), «The logic of politeness; or minding your p's and q's», *Papers from the ninth regional meeting*, Chicago, Chicago Linguistic Society, pp. 292-305.
- Lausberg, Heinrich (1960), *Manual de retórica literaria*, Madrid, Gredos, 1966-1968.
- (1963), *Elementos de retórica literaria*, Madrid, Gredos, 1983.
- Lavandera, Beatriz (1984), «Tensión entre lo impersonal y lo personal en la organización del discurso», en *Narración y significado*, Buenos Aires, Hachette, pp. 101-123.
- (1985), *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- (1988), «The social pragmatics of politeness forms», en U. Ammon, N. Dittmar y K. Matheir, *Sociolinguistics*, vol. 2, Nueva York, Walter de Gruyter.
- Lázaro Carreter, Fernando (1997), *El dardo en la palabra*, Círculo de Lectores.
- Leech, Geoffrey N. (1983), *Principios de pragmática*, Logroño, Universidad de La Rioja, 1997, traducción, notas y prólogo de Felipe Alcántara.
- Leeuwen, Theo van (1996), «The representation of social actors», en C. R. Caldas-Coulthard y M. Coulthard, *Text and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*, Londres/Nueva York, Routledge, pp. 32-70.
- Lérat, Pierre (1995), *Les langues spécialisées*, París, Presses Universitaires de France.
- Levinson, Stephen C. (1983), *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989.
- Levine, Kenneth (1986), *The social context of Literacy*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Linares, Mario (1991), *Estilística. Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*, Madrid, Paraninfo.
- Lledó, Emilio (1991), *El silencio de la escritura*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.
- (1992), *El surco del tiempo*, Barcelona, Crítica.
- Lomas, Carlos (1991), «La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 1, pp. 14-27.

- (1993), «Sistemas iconoverbales de comunicación y enseñanza de la lengua», en C. Lomas y A. Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, pp. 93-131.
- (1996), *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*, Barcelona, Octaedro.
- Lomas, Carlos y Osoro, Andrés (comps.) (1993), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Lomas, Carlos y Tusón, Amparo (1996), «El discurso de la publicidad como conversación simbólica», comunicación presentada en el *5th International Pragmatics Conference*, México.
- Longacre, Robert E. (1983), *The grammar of Discourse*, Londres, Plenum Press.
- Longacre, Robert E. y Levinsohn, Stephen C. (1978), «Field analysis of Discourse», en W. Dressler, *Current Trends in Text Linguistics*.
- Lope Blanch, Juan M. (1986), *El estudio del español hablado culto. Historia de un proyecto*, México, UNAM.
- (ed.) (1977), *Estudio sobre el español hablado en las principales ciudades de América*, México, UNAM.
- Lozano, Ferran (1991), «La modalització dels enunciats», *COM 8, A l'entorn de la gramàtica del text*.
- Lozano, Jorge R.; Peña-Marín, Cristina y Abril, Gonzalo (1982), *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- Luna, Xavier (1990), «La coherència i la cohesió del text», en *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcelona, Barcanova, pp. 49-74.
- Lundquist, Lita (1983), *L'analyse textuelle. Méthode, exercices*, París, CEDIC.
- Luria, Alexandr Romanovic (1979), *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Pablo del Río.
- Luscher, Jean Marc (1994), «Les marques de connexion: des guides pour l'interprétation», en J. Moeschler et al., *Langage et pertinence: référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, pp. 175-228.
- Lyons, John (1968), *Introducción en la lingüística teórica*, Barcelona, Teide, 1973.
- (1975), «Deixis as the source of reference», en E. L. Keenan (comp.), *Formal semantics of natural language*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 61-83.
- (1977), «Deixis and anaphora», en T. Myers (comp.), *The development of conversation and discourse*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- (1977), *Semántica*, Barcelona, Teide, 1980.
- (1981), *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona, Paidós.
- McCarthy, Michael y Carter, Ronald (1994), *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*, Londres, Longman.
- Maingueneau, Dominique (1987), «L'hétérogénéité», en *Nouvelles tendances en analyse du discours*, París, Hachette, pp. 53-93.
- (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, París, Seuil.
- (1998), *Analyser les textes de communication*, París, Dunod.
- Malinowski, Bronislaw (1936), «The dilemma of contemporary linguistics», en D. H. Hymes (ed.), *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistic Anthropology*, Nueva York, Harper y Row, 1964, pp. 63-65.
- (1939), «The group and the individual in functional analysis», en P. Bohannan y M. Glazer (eds.), *High Points in Anthropology*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1973, pp. 275-293.
- Marí, Isidor (1983), «Registres i varietats de la llengua», *COM*, 3, pp. 27-39.
- Martín Rojo, Luisa (1994), «The jargon of delinquents and the study of conversational dynamics», *Journal of Pragmatics*, 21, pp. 243-289.
- (1997a), «Intertextuality and the construction of a new female identity», en M. Bengoechea y R. Sola (eds.), *Intertextuality/Intertextualidad*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.
- (1997b), «El orden social de los discursos», *Discurso. Teoría y Análisis*, 21-22, pp. 1-37.
- Martín Rojo, Luisa y Whittaker, Rachel (eds.) (1998), *Poder-decir o el poder de los discursos*, Madrid, Arrecife.

- Martín Zorraquino, M. Antonia (1990), «Buena como operador pragmático en español actual», en *Encuentro de lingüistas españoles y mexicanos*, Salamanca.
- (1991), «Algunas observaciones sobre *claro* como operador pragmático en español actual», *Actes du Xème Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, Zurich, pp. 667-678
- (1994), «Gramática del discurso. Los llamados marcadores del discurso», *Actas del Congreso de la lengua española* (Sevilla, 1992), Madrid, Instituto Cervantes, pp. 709-720.
- Martin, Jim R. y Veal, Robert (eds.) (1998), *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*, Londres, Routledge.
- Martínez, Roser (1997), *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona, Octaedro.
- Martínez de Sousa, José (1993), *Diccionario de redacción y estilo*, Madrid, Pirámide.
- Mathesius, V. (1975), *A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis*, La Haya-París.
- Mayer, Richard E. (1985), *El futuro de la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- Mederos Martín, Humberto (1988), *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Tenerife, Cabildo Insular.
- Meyer, Bernard (1996), *Maîtriser l'argumentation*, París, Armand Colin.
- Miche, Elisabeth (1998), «Secuencias discursivas del desacuerdo», *Verba, Anuario Galego de Filoloxía*, Anexo 43, Universidad de Santiago de Compostela.
- Milian, Marta (1990), «Tipología de textos: reflexió per a l'ensenyament», en Anna Camps et al., *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcelona, Barcanova, pp. 75-93.
- Moeschler, Jacques et al. (ed.) (1994), *Langage et pertinence: Reference temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Molho, Mauricio (1975), *Sistemática del verbo español (aspectos, modos y tiempos)* 2 vols., Madrid, Gredos.
- Montolío, Estrella (1993a), «Si me lo permiten... gramática y pragmática; sobre algunas estructuras condicionales regulativas en español», en H. Haverkate et al. (eds.), *Diálogos hispánicos (Aproximaciones pragmatolingüísticas al español)*, 12, pp. 119-147.
- (1993b), «Así pues, entonces, lo mejor será que pienses bien lo de casarte». «Acerca de los procondicionantes en español», en H. Haverkate et al. (eds.), *Foro Hispánico*, 2. *Exploraciones semánticas y pragmáticas al español*, Amsterdam, Rodopi, pp. 43-53.
- Moreno Fernández, Francisco (1997), «La formación de corpus de lengua hablada», en *Trabajos de sociolingüística hispánica*, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, pp. 93-114.
- Mortara Garavelli, Bice (1988), *Manual de retórica*, Madrid, Cátedra, 1991.
- Newmeyer, Frederick J. (comp.) (1988), *Panorama de la lingüística moderna (de la Universidad de Cambridge)*, vol. 1: *Teoría lingüística: Fundamentos*, vol. 2: *Teoría lingüística: extensiones e implicaciones*, vol. 3: *El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*, vol. 4: *El lenguaje: contexto socio-cultural*, Madrid, Visor, 1990-1992.
- Núñez, Rafael y Teso, Enrique del (1996), *Semántica y pragmática del texto común*, Madrid, Cátedra.
- Nussbaum, Luci (1991), «De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp. 60-67 (2.ª ed. en *Signos*, 12).
- Ochs, Elionor (1979), «Introduction: What child language can contribute to pragmatics», en E. Ochs y B. B. Schieffelin (comps.), *Developmental pragmatics*, Nueva York, Academic Press, pp. 1-17.
- Oléron, Pierre (1983), *L'argumentation*, París, Presses Universitaires de France, edición actualizada, 1993.
- Ong, Walter (1982), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Payrató, Lluís (1988), *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, Universitat de València, 1996, edición corregida y aumentada.

- (1993), «A pragmatic view on autonomous gestures: A first repertoire of Catalan emblems», *Journal of Pragmatics*, 19, pp. 193-216.
- (1995), «Transcripción del discurso coloquial», en Luis Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería, Universidad de Almería, pp. 45-70.
- Payrató, Lluís et al. (eds.) (1996), *Corpus, corpora*, Barcelona, Universitat de Barcelona-PPU.
- Perelman, Chaim y Olbrechts-Tyteca, Lucie (1958), *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos, 1989.
- Perera, Katherine (1984), *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*, Londres, Basil Blackwell.
- Petőfi, Janos S. y García Berrio, Antonio (1979), *Lingüística del Texto y Crítica Literaria*, Madrid, Alberto Corazón.
- Plantin, Christian (1990), *Essais sur l'argumentation*, París, Kimé.
- (1996), *La argumentación*, Barcelona, Ariel, 1998.
- Poca, Anna (1991), *La escritura. Teoría y técnica de la transmisión*, Barcelona, Montesinos.
- Pons, Salvador (1995), *Para una delimitación de la conexión como categoría del habla*, tesis doctoral, Valencia, Universidad de Valencia.
- (1998), «Reformulación y reformuladores. A propósito del libro *Les opérations de reformulation*», *Oralia*, 1, 1, pp. 183-198.
- Portolés, José (1993), «La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español», *Verba*, 20, pp. 141-170.
- (1995), «Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos: pero, sin embargo, y no obstante», *Boletín de la Real Academia Española*, LXXV/CCLXV, pp. 232-269.
- (1998), *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Poyatos, Fernando (1994a), *La comunicación no verbal, I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.
- (1994b), *La comunicación no verbal, II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Istmo.
- Propp, Vladimir (1928), *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1977.
- Pujol, Josep M. y Solà, Joan (1989), *Tractat de puntuació*, Barcelona, Columna.
- (1995), *Ortotipografía. Manual de l'autor, l'autoeditor i el dissenyador gràfic*, Barcelona, Columna.
- Pujolar, Joan (1997), *De què vas, tio?*, Barcelona, Empúries.
- Quatshoff, U. M. (ed.) (1995), *Aspects of Oral Communication*, Berlín-Nueva York, Walter de Gruyter.
- Quintiliano, *Instituciones Oratorias* (trad. de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier), Madrid, Imprenta de Perlado Páez y Cía., 1911).
- Radeker, Gisela (1990), «Ideational and pragmatic markers of discourse structure», *Journal of Pragmatics* 14, pp. 367-381.
- (1991), «Linguistic markers of discourse structure», *Linguistics*, 29, pp. 1139-1172.
- Real Academia Española (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- (1992), *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, 21.^a ed., 1994.
- Ramspott, Ana (1992), «Comprensión y producción de textos narrativos», *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 5-6, pp. 98-106.
- (1995), «Resum i activitat discursiva», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, pp. 55-61.
- (1996), «El resumen como instrumento de aprendizaje», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, pp. 7-16.
- Reboul, Olivier (1991), *Introduction à la rhétorique*, París, Presses Universitaires de France.
- Reichler-Béguelin, Marie-José; Denervaud, Monique y Jespersen, Janine (1990), *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de la langue écrite*, Lausana, Delachaux y Niestlé.

- Reyes, Graciela (1984), *Polifonía textual. La citación en el relato literario*, Madrid, Gredos.
- (1990), *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montecinos.
- (1993), *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Madrid, Arco Libros.
- (1994), *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco Libros.
- (1995), *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco Libros.
- (1998), *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*, Madrid, Arco Libros.
- Ricoeur, Paul (1990), «La enunciación y el sujeto hablante», en *Sí mismo como otro*, Madrid, Alianza, 1996, pp. 18-36.
- Robrieux, Jean-Jacques (1993), *Éléments de rhétorique et d'argumentation*, París, Dunod.
- Romaine, Suzanne (1984), *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*, Londres, Basil Blackwell.
- (1994), *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel, 1996.
- Rosenblat, Ángel (1962), «El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación», en *Nuestra lengua en ambos mundos*, Navarra, Salvat Editores/Alianza Editorial, 1971, pp. 11-39.
- (1964), «Fetichismo de la letra», en *Nuestra lengua en ambos mundos*, Navarra, Salvat Editores/Alianza Editorial, 1971, pp. 41-81.
- (1967), «El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y de América», en J. M. Álvarez Méndez (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal/Universitaria, 1987, pp. 288-311.
- Roulet, Eddy (1991), «Vers une approche modulaire de l'analyse du discours», *Cahiers de Linguistique Française*, 12, pp. 53-81.
- Roulet, Eddy et al. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berna, Peter Lang.
- Rubens, Philip (1994), *Science and Technical Writing. A Manual of Style*, Nueva York, Henry Holt.
- Ruiz, Leonor y Pons, Salvador (1995), «Escalas morfológicas o escalas argumentativas», *Español Actual*, 64, pp. 53-64.
- Rumelhart, David E. (1977), «Understanding and summarizing brief stories», en D. Laberge y J. Samuels, *Basic processes in reading: Perception and comprehension*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Rumelhart, David E. y Ortony, D. (1977), «La representación del conocimiento en la memoria», *Infancia y Aprendizaje*, 19/20, pp. 115-158, 1982.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emmanuel A. y Jefferson, Gail (1974), «A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation», *Language*, 50, pp. 696-735.
- Sager, Juan C. et al. (1980), *English Special Languages. Principles and Practice in Science and Technology*, Wiesbaden, Brandstetter.
- Salvador, Vicent (1990), «L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura», *Caplletra. Revista de Filologia*, 7, pp. 9-31.
- Sánchez Corral, Luis (1991), *Retórica y sintaxis de la publicidad. Itinerarios de la persuasión*, Córdoba, Universidad de Córdoba, Servicio de publicaciones.
- Sandig, Barbara (1972), «Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen», en E. Gülich y W. Raible (eds.), *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*, Frankfurt, Athenion, 1975, pp. 113-124.
- Sapir, Edward (1932), «Cultural Anthropology and Psychiatry», en *Culture, Language and Personality. Selected Writings*, editado por D. Mendelbaum, Berkeley, University of California Press, 1949.
- Saramago, José (1997), *Todos los nombres*, Madrid, Alfaguara, 1998.
- Saville-Troie, Muriel (1982), *The ethnography of Communication. An Introduction*, Londres, Basil Blackwell, 2.ª ed., 1989.
- Schank, Roger C. y Abelson, Robert P. (1977), *Guiones, planes, metas y entendimiento*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Schegloff, Emmanuel, A. y Sacks, Harvey (1973), «Opening up Closings», *Semiótica*, 7, pp. 289-327.

- Schieffelin, Bambi B. y Ochs, Elionor (eds.) (1986), *Language socialization across cultures*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schieffelin, Bambi B.; Woolard, Kathryn y Kroskrity, Paul (eds.) (1998), *Language Ideologies. Practice and Theory*, Nueva York, Oxford University Press.
- Schiffrin, Deborah (1987), *Discourse Markers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1994), *Approaches to Discourse*, Cambridge, Blackwell.
- Schmidt, Siegfried J. (1973), *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*, Madrid, Cátedra, 1977.
- Schneuwly, Bernard (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*, París/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- (1992), «La concepción vigotskiana del lenguaje escrito», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, pp. 49-59.
- Scinto, Leonard F. M. (1986), *Written Language and Psychological Development*, Londres, Academic Press.
- Searle, John R. (1964), «¿Qué es un acto de habla?», en L. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/Universidad de Murcia, 1991, pp. 431-448.
- (1969), *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1986.
- (1975), «Indirect Speech Acts», en P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, Nueva York, Academic Press.
- (1976), «The classification of illocutionary acts», *Language in Society*, 5, pp. 1-24.
- Serafini, M. Teresa (1985), *Cómo redactar un tema*, Barcelona, Paidós, 1989.
- (1992), *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Silva-Corvalán, Carmen (1983), «La narración oral española: estructura y significado», en E. Bernárdez (comp.), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros, pp. 265-292.
- Simonin-Grumbach, J. (1975), «Pour une typologie des discours», en J. Kristeva et al. (eds.), *Langue, discours et société*, París, Seuil.
- Sinclair, John y Coulthard, Malcom (1975), *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- Solé, Isabel (1987), *L'ensenyament de la comprensió lectora*, Barcelona, CEAC.
- Sperber, Dan (1975), «Rudiments de rhétorique cognitive», *Poétique*, 23, pp. 389-415.
- Sperber, Dan y Wilson, Deirdre (1978), «Les ironies comme mentions», *Poétique* 36, pp. 399-341.
- (1981), «Irony and the use-mention distinction», en P. Cole (ed.), *Radical Pragmatics*, Nueva York, Academic Press, pp. 295-318.
- (1986a), *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor, 1994.
- (1986b), *Sobre la definición de relevancia*, en L. Valdés Villanueva (ed.), 1991, pp. 583-598.
- Spillner, Bernd (1987), «Style and Register», en V. Ammon, N. Dittmar y K. J. Mattheier (eds.), *Sociolinguistics. Soziolinguistik*, Berlín, Walter de Gruyter, pp. 273-285.
- Stubbs, Michael (1980), *Language and Literacy. The Sociolinguistics of Reading and Writing*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (1983), *Análisis del discurso*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- Teruel, Elvira (1997), *Retòrica, informació i metàfora. Anàlisi aplicada als mitjans de comunicació de massa*, Barcelona, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Todorov, Tzvetan (1981), *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*, París, Seuil.
- Toulmin, Stephen (1958), *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Turell, María Teresa (1988), «Self reference in Spanish and Catalan Discourse», en J. J. Staczeck (ed.), *On Spanish, Portuguese, and Catalan Sociolinguistics*, Washington, Georgetown University Press, pp. 199-210.
- Tusón, Amparo (1988), «El comportament lingüístic: L'anàlisi conversacional», en A. Bastardas y J. Soler (eds.), *Sociolingüística i llengua catalana*, Barcelona, Empúries, pp. 133-154.
- (1991a), «Iguales ante la lengua - desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp. 50-59 (reed. n.º 12).

- (1991*b*), «Las marcas de la oralidad en la escritura», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 3, pp. 14-19.
- (1995*a*), *El análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel, 1997.
- (1995*b*), «L'aula com a escenari comunicatiu», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6, pp. 47-58.
- (1996*a*), «La competencia gramatical como parte integrante de la competencia comunicativa», en B. Mantecón y F. Zaragoza (eds.), *La gramática y su didáctica*, Málaga, Universidad de Málaga, Miguel Gómez Ediciones, pp. 115-132.
- (1996*b*), «El estudio del uso lingüístico», en C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE de la UB/Horsori, pp. 67-108.
- (1998), «Diversitat lingüística i diferència sexual», *Caplletra. Revista de Filologia*, 24.
- Tusón, Amparo y Unamuno, Virginia (1999), «¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar», *Discurso y Sociedad*, 1.
- Tusón, Jesús (1988), *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*, Barcelona, Empúries (Existe traducción al gallego: *Mal de Linguas*, A Coruña, Edicions Positivas, 1990, y una versión en castellano: *Los prejuicios lingüísticos*, Barcelona, Octaedro, 1997).
- (1996), *La escritura*, Barcelona, Octaedro, 1997.
- (1997), *Històries naturals de la paraula*, Barcelona, Empúries.
- Vallduví, Enric (1991), «Text i cohesió», *COM*, 8, pp. 32-36
- Van Dijk, Teun A. (1977), *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra, 1980.
- (1978), *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós, 1983.
- (1980), *Macrostructures*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- (1980), *La noticia como discurso*, Barcelona, Paidós, 1990.
- (1993), «Principles of Critical Discourse Analysis», *Discourse and Society*, 4 (2), pp. 249-283.
- (1997), «The study of discourse», en T. A. Van Dijk (ed.), *Discourse as Structure and Process*, Londres, SAGE, pp. 1-34.
- (1997*a*), *Discourse as Structure and Process*, Londres, SAGE.
- (ed.) (1997*b*), *Discourse as Social Interaction*, Londres, SAGE.
- Vázquez Montalbán, Manuel (1972), *Cancionero general*, Barcelona, Lumen.
- Vera Hidalgo, Manuel (1997), «El habla andaluza y la norma española en la enseñanza», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 12, pp. 9-28.
- Verschueren, Jeff (1995), «The pragmatic perspective», en J. Verschueren et al., *Handbook of Pragmatics. Manual*, Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins, pp. 1-19.
- Verschueren, Jeff; Östman, Jan Ola y Blommaert, Jan (1995), *Handbook of Pragmatics. Manual*, Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Vicente Mateu, Juan Antonio (1994), *La deixis. Egocentrismo y subjetividad en el lenguaje*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Viehweger, Dieter (1976), «Semantische Merkmale und Textstruktur», en F. Daneš y D. Viehweger (eds.), *Probleme der Textgrammatik*, Berlín, Akademie-Verlag, pp. 195-206.
- Vigara, Ana M.^a (1980), *Aspectos del español hablado. Aportaciones al estudio del español coloquial*, Madrid, SGEL.
- (1992), *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid, Gredos.
- (1994), *El chiste y la comunicación lúdica: lenguaje y praxis*, Madrid, Ediciones Libertarias.
- Vigotsky, Lev S. (1934), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1973.
- (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press (trad. cast., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979).
- Vion, Robert (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, París, Hachette.
- Voloshinov, Valentín N. (1929), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza Universidad, 1992.
- VVAA (1992), *Manual de estilo del lenguaje administrativo*, Madrid, Ministerio para las Administraciones Públicas (MAP).

- (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- Weinrich, Harald (1964), *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos, 1974.
- (1976), *Lenguaje en textos*, Madrid, Gredos, 1981.
- Wells, Gordon (1987), «Aprendices en el dominio de la lengua escrita», en *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*, Madrid, Visor-Aprendizaje/MEC, pp. 51-72.
- Werlich, Egon (1975), *Typologie der Texte*, Munich, Fink.
- (1976), *A text grammar of English*. Heidelberg, Quelle y Meyer.
- Weston, Anthony (1987), *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel, 1994.
- Widdowson, Henry G. (ed.) (1979), *Reading and Thinking in English*, Oxford, Oxford University Press.
- Wilkes-Gibbs, Deanna (1995), «Coherence in collaboration: Some examples from conversation», en M. A. Gernsbacher y T. Givón (eds.), *Coherence in spontaneous text*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 239-266.
- Wilson, Deirdre (1994), «Relevance and understanding», en G. Brown *et al.* (eds.), *Language and Understanding*, Oxford, Oxford University Press, pp. 35-58.
- Wittgenstein, Ludwig (1953), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica, 1988.
- Zavala, Iris María de (1991), *El bolero. La historia de un amor*, Madrid, Alianza.
- Zayas, Felipe (1993), «Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual», en C. Lomas y A. Osoro (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, pp. 199-222.