

TESIS DOCTORAL

**EL RESUMEN COMO ESTRATEGIA DE
COMPOSICIÓN TEXTUAL Y SU APLICACIÓN
DIDÁCTICA.**

Doctorando: D. Teodoro ÁLVAREZ ANGULO

Director: Prof. Dr. D. Enrique BERNÁRDEZ
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Filología

Departamento de Filología Española I

**EL RESUMEN COMO ESTRATEGIA DE COMPOSICIÓN TEXTUAL
Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA**

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL TEXTO Y EL RESUMEN

**CAPÍTULO II. PROCESOS COGNITIVOS UTILIZADOS EN LA COMPRESIÓN Y
PRODUCCIÓN DEL DISCURSO**

2.1. Introducción	14
2.2. La Memoria	20
2.3. Modelo cognitivo	26
2.4. Esquema de conocimiento	31
2.5. Modelos mentales	37
Notas y referencias bibliográficas	42

CAPÍTULO III. LA MACROESTRUCTURA SEMÁNTICA

3.1. Introducción	46
3.2. Concepto de Macroestructura Semántica	49
3.3. Propiedades y funciones de la Macroestructura	53
3.4. Las Macrorreglas	58
3.5. Macroestructuras y gramática	73
Notas y referencias bibliográficas	86

CAPÍTULO IV. LA SUPERESTRUCTURA ESQUEMÁTICA

4.1. Introducción	89
4.2. Definición de Superestructura Semántica	93
4.3. Características y funciones	97
4.4. La tipología textual	108
4.4.1. La tipología textual de van Dijk	116
4.4.1.1. Estructuras narrativas	117
4.4.1.2. Estructuras argumentativas	123
4.4.1.3. El tratado científico	126
4.4.1.4. Estructuras de noticia de prensa	128
4.4.1.5. Otros tipos de texto	129
4.4.2. Tipos de articulación de proposiciones o de secuencias textuales (J. Michel Adam)	131
4.4.2.1. Secuencialidad narrativa	133
4.4.2.2. Secuencialidad Instructivo-prescriptiva	134
4.4.2.3. Secuen. descriptiva	137
4.4.2.4. Secuen. argumentativa	141
4.4.2.5. Secuencialidad explicativo-expositiva	142
4.4.2.6. Secuencialidad dialógica-conversacional	145
Notas y referencias bibliográficas	151

CAPÍTULO V. **MECANISMOS LINGÜÍSTICOS QUE INTERVIENEN EN EL
RESUMEN**

5.1. Concepto de texto	157
5.1.1. Definición de texto	158
5.1.2. Extensión de texto	167
5.1.3. Distinción texto/discurso	169
5.1.4. Texto vs. frase	172
5.2. La Lingüística textual como instrumento de comunicación	177
5.2.1. Orígenes de la Lingüística textual . .	177
5.2.2. Aportaciones de otras ciencias a la LT	185
5.2.2.1. La Semiótica	186
5.2.2.2. La Pragmática	186
5.2.2.3. La Sociolingüística	193
5.2.2.4. La Ciencia Cognitiva y la Psicolingüística	194
5.2.2.5. El Análisis del Discurso . . .	195
5.3. Dispositivos de coherencia y mecanismos de cohesión textuales	199
5.3.1. Introducción	199
5.3.2. Coherencia y cohesión	201
5.3.3. Dispositivos de coherencia y mecanismos de cohesión	211

CAPITULO VII. EL RESUMEN EN LAS ORIENTACIONES DE LOS PROGRAMAS RENOVADOS DE EGB Y EN LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, ADEMÁS DE LOS CORRESPONDIENTES LIBROS DE TEXTO	318
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES	329
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	335

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Hasta tal punto parece estar asentado en nuestra sociedad el procedimiento de cómo se hace un resumen que, a estas alturas, hablar sobre el resumen puede parecer poco menos que ocioso, si no fuera por que los nuevos tiempos marcan una serie de características en el vivir cotidiano -y, ¡cómo no!, en el lenguaje- que presiden la rentabilidad, la concisión y un cierto pragmatismo.

En lo que respecta al lenguaje, ha llegado a conformar algo tan de moda -particularmente en el campo de la enseñanza- como son las técnicas de comprensión y, sobre todo, de expresión. Estrategias, prefieren llamarlo otros. Con este término -de origen bélico y militar- coincidiremos con las "estrategias de mercado", para todo vendedor que se precie; o con las "estrategias futbolísticas" que diseña todo entrenador en las sesiones preparatorias de cada partido; o incluso las "estrategias políticas" que llevará a cabo un grupo político o una institución para crear opinión sobre un determinado tema, o introducir y justificar una "medida" determinada.

Son precisamente estas técnicas o estrategias tan demandadas, dentro y fuera de la enseñanza, las que han vuelto a resaltar la importancia de saber redactar, de saber elaborar documentos de todo tipo, tales como cartas, escritos, informes, artículos, etc. Y también del resumen, a la hora de extractar

información. En definitiva, persiguen mejorar la expresión -oral y/o escrita- del ciudadano en general.

No habrá que olvidar algo tan importante como que vivimos en la era de la información (McLuhan) -informática, incluida- que hace imprescindible manejar cantidades ingentes de información, no siempre de igual rango de importancia. Esto justifica-siquiera sea desde un punto de vista meramente cuantitativo- la necesidad de disponer de sistemas de síntesis de información, al cargo de los cuales va siendo cada vez más frecuente que se hallen auténticos profesionales dedicados a condensar información. En algunos campos de la ciencia (investigación y divulgación), como en temática médica, por ejemplo, ya son un hecho.

Nuestro trabajo aparece estructurado en dos partes; a saber: Fundamentos teóricos sobre el texto y el resumen, por una parte; y, por otra, la aplicación práctica y metodológica del resumen. Con ello pretendemos exponer en toda su complejidad el fenómeno del texto (el resumen debe mantener siempre los mismos requisitos de coherencia y cohesión que cualquier otro texto), así como la aplicación práctica del resumen a diferentes tipos de texto.

Es evidente, por tanto, que, desde posiciones de formación (no solamente educativas), no podemos deslindar la producción (redacción, escritura, fundamentalmente) de su correlato,

ontogenéticamente previo: la comprensión. Dicha relación se ha señalado acertadamente por la Psicología, de forma muy particular por la cognitiva, por cuanto que persigue describir qué "mecanismos" intervienen en la mente de un individuo (oyente-hablante), a la hora de comprender un texto y cómo influyen en la expresión. Esta disciplina estudia fenómenos tan importantes como la memoria y el recuerdo, el almacenamiento de la información, la recuperación y el procesamiento de la misma; dichos mecanismos o procedimientos son "prelingüísticos", hasta llegar a la textualidad, al terreno lingüístico -insistimos, oral o escrito- en que aparecen los textos. A partir de este momento interviene la Lingüística para estudiar el texto en su conjunto como unidad completa de comunicación concreta en un contexto determinado (Pragmática).

El acercamiento cada vez mayor de estas dos disciplinas - Psicología y Lingüística- ha dado como resultado una ciencia interdisciplinar, la Psicolingüística, que se interesa por la relación de cuanto tenga que ver con el lenguaje como la Sociolingüística y el Análisis del Discurso.

En este marco de referencia encuadramos nuestro estudio del resumen.

Así sucede que entre las principales operaciones cognitivas consideradas hoy en día se encuentra sin lugar a dudas la que conocemos como actividad de contracción de textos o resumen.

Se trata de una actividad de tipo textual, compleja, como veremos a lo largo del trabajo, ya que se asienta en los presupuestos científicos de la cognición.

Por otra parte, se suele practicar de forma intuitiva, tanto en situación de enseñanza como fuera de la misma; normalmente se da por sabida, y, por tanto, no se estima conveniente su enseñanza. Sin embargo, la práctica docente diaria -en todo el sistema educativo- se encarga de demostrarnos que el supuesto de que todo alumno conoce dicha estrategia de composición textual no se corresponde ni mucho menos con la realidad de los hechos.

Por el contrario, qué frecuente es, a este respecto, la lamentación del profesorado en todos los niveles del sistema educativo. La razón, a nuestro entender, es obvia: es algo que se exige y que no se enseña de una manera formal. Predomina en su ejecución un marcado carácter intuitivo.

Por tanto, y debido a la complejidad de esta actividad textual, se debe ejercitar el resumen de manera abundante y de forma explícita, hasta conseguir el mayor dominio posible, ya que

pone en juego la competencia textual de quien lo ejercita.

Concebido el resumen como actividad de reducción de información, que tiene en cuenta al destinatario del mismo, y que consiste fundamentalmente en jerarquizar información; consecuentemente, desde el punto de vista de quien resume, se trata de comprender y de interpretar un texto dado. Ello viene a representar que nos encontramos ante una actividad no meramente reproductiva, sino más bien constructiva, máxime si tenemos en cuenta que la producción textual (oral o escrita) va unida a la comprensión.

Aunque nuestro planteamiento se centra fundamentalmente en el resumen aplicado a la enseñanza y a la formación, no olvidamos, sin embargo, otros campos de aplicación igualmente importantes en la vida social, particularmente en los trabajos de documentación, periodismo, edición, y más generalmente en todas las actividades profesionales que implican un tratamiento de la información. Así es frecuente la elaboración automática de resúmenes en el tratamiento automático del lenguaje. Por ello, el sistema que se utiliza con ordenadores para resumir textos, es algo que se hace ya de forma rutinaria en campos muy específicos, tales como la elaboración de resúmenes de artículos de temática médica y similares; también es frecuente en el mundo de la información periodística.

La gran producción de textos de nuestra sociedad actual -particularmente la información científica y técnica- ha hecho necesaria la intervención de analistas encargados de extraer la información esencial. Por ello, las empresas e instituciones que generan una masa importante de materiales textuales (correspondencia, manuales y sobre todo reglamentación técnica) han tenido que recurrir a los "profesionales de resumen", especialistas en el campo correspondiente, ya sea directamente dentro de su organigrama, o bien a través de servicios especializados.

Centrados ya en la práctica de enseñanza, hemos de decir primero de todo, que pretendemos romper la tradición fundamentada en la inercia de la práctica empírica que viene a reconocer que, una vez dominados los mecanismos de lecto-escritura por el niño, a resumir se aprende resumiendo -cosa que tiene bastante de cierto- y que, por tanto, será cuestión de insistir en una práctica sistemática. A este proceder lo denominamos "intuitivo", a diferencia de lo que entendemos debe ser una práctica reflexiva, que explicita cuanto subyace a este ejercicio "complejo".

En el capítulo II analizamos precisamente los procesos de comprensión y producción que veíamos más arriba para comprobar cómo influyen en la textualización; a través de ellos sabremos qué información se recupera prioritariamente, y, en consecuencia,

se va a reproducir, se va a plasmar en el texto oral o escrito; esto es tanto como decir que nos van a revelar eso que siempre hemos reconocido intuitivamente como "más importante", y que nosotros denominaremos información relevante en la comprensión y en el discurso.

También aquí nos interesan muy particularmente los esquemas de conocimiento, y que se trata de una masa de conocimiento o estructura de datos, que van a determinar qué microproposiciones o partes del texto son relevantes, y además porque, a su vez, son el soporte de las ideas en la organización e interpretación de la experiencia.

Esto precisamente nos conduce al contenido del capítulo siguiente, el III, la formación de las **Macroestructuras Semánticas**. Son la representación semántica del texto, el conjunto de informaciones subyacentes al mismo, y organizan la información semántica compleja (no sólo del texto; también de fotografías, cómic, etc. De ahí la convergencia con la Semiótica), y también expresan aquellos elementos textuales más relevantes en la información semántica del discurso. Por tanto, desempeñan la importante función de definir la coherencia global del discurso.

Para la averiguación de las macroestructuras -coincidente con lo que la psicología cognitiva denomina "idea principal"

('main idea')- seguimos el planteamiento de reducción de información a través de las cuatro macrorreglas de Teun A. van Dijk: supresión, generalización, construcción o integración y cero. La aplicación de estas reglas determinará el contenido semántico de la macroestructura.

Nos parece importante destacar la relación de las macroestructuras con los aspectos léxico-gramaticales, a través de una serie de marcas textuales, claves discursivas o de indicadores lingüísticos que muestran precisamente la presencia de una contracción de información en el texto.

Un paso más en el camino para llegar al resumen, lo constituye la **Superestructura esquemática** (Capítulo IV), ya que su cometido consiste en representar el contenido semántico del texto. Los precedentes lo constituyen de manera muy particular el formalismo ruso y su aplicación de análisis del relato, con Propp como uno de sus pioneros.

La relación entre los esquemas cognitivos y la superestructura viene dada debido a que estas últimas son una especie de esquema al que el texto se adapta; por ello -y esto es especialmente importante- facilitan la comprensión y la memoria, además de determinar si el texto es o no completo.

También la retórica clásica tiene una relación muy estrecha

con la superestructura, en cuanto que atiende a la organización textual, particularmente la "dispositio", operación sintáctica que tiene por función la distribución de un todo ("res" y "verba") en la forma que presenta la superestructura, organización macroestructural del discurso, que antes ha sido producido por la "inventio" - operación semántica-.

Siguiendo el hilo de nuestro planteamiento, una vez que el hablante tiene ya la representación mental del contenido de un texto, ahora ya creemos oportuno abordar el estudio de la tipología textual, según la doble concepción de Teun A. van Dijk (tipos de texto) y la de Jean-Michel Adam (tipos de articulación de proposiciones o de secuencias textuales). Sin pretensiones de agotar todos los tipos de texto posibles, nos centramos en el estudio de los más importantes: narrativo, argumentativo, descriptivo, expositivo, dialogal-conversacional, e instructivo-prescriptivo. A la par que hacemos repaso de cada tipo de texto, estudiamos también las correspondientes marcas y organizadores textuales que intervienen en ellos.

Esta serie de **marcas lingüísticas que intervienen en el resumen**, algunas ya vistas en la macro y superestructura, nos llevan a plantear en un capítulo aparte -el V- los aspectos relativos al resumen en cuanto texto. Comenzamos, pues, por la idea de texto, su consideración y extensión, la diferencia entre

texto y discurso y la relación texto-frase. Ello nos lleva a considerar la Lingüística textual o transfrástica, como paradigma gramatical especialmente interesante para acometer la descripción del lenguaje desde la unidad comunicativa del texto. Elementos clave en la lingüística textual son precisamente los dispositivos de coherencia y los mecanismos de cohesión.

Una vez visto el texto, nos detenemos ya en la **consideración del resumen**; haremos una breve sinopsis sobre el concepto y funciones que se le atribuyen en las publicaciones recientes sobre el tema, que, en su mayoría, provienen fundamentalmente de planteamientos denominados "prácticos", orientados a la realización de pruebas varias, entre las que destacan de manera muy particular las pruebas de ingreso en la universidad (española y extranjeras); también de la práctica profesional y de reflexiones teórico-prácticas (estas últimas, las menos).

Aportamos nosotros nuestra propia definición sobre el resumen -más una serie de características que entendemos debe reunir dicho tipo de texto- que constituye nuestra tesis sobre el tema.

Planteamos a continuación una serie de operaciones de reformulación que intervienen directamente en la ejercitación de la reducción de información, ya que se trata de una paráfrasis

textual; y, finalizamos con una propuesta de método de aplicación en enseñanza, en la Universitaria, por ser nuestra tarea primera, y en la aplicación a Primaria y Secundaria Obligatoria, por tratarse de los destinatarios últimos de nuestra labor de formación de profesores, y también por entender que en estos niveles del Sistema Educativo se carece de planteamientos que hagan explícita la ejercitación del resumen.

Ponemos fin a nuestro trabajo con un **Capítulo VII** que viene a recoger la situación actual -desde los Nuevos Planes Renovados de la Ley General de Educación de 1971, a las Enseñanzas Mínimas que establece la LOGSE para Primaria y Secundaria Obligatoria (1991)-. Ambos documentos ministeriales -Orientaciones, en un caso, y Propuestas, en otro- marcan las directrices de contenidos de enseñanza en los niveles no universitarios de la educación en España.

Asimismo hacemos repaso de las principales editoriales del mercado con fondos correspondientes a estos dos tramos del sistema educativo.

En ambos casos -documentos legales y editoriales- pretendemos analizar cuantas referencias contienen sobre el resumen y cotejarlo con nuestro planteamiento.

El colofón del trabajo lo pone una -creemos- extensa bibliografía que pretende situar en toda su complejidad un fenómeno textual tan amplio como no menos estudiado, como es el resumen.

CAPÍTULO II

PROCESOS COGNITIVOS UTILIZADOS EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DEL DISCURSO

**"Interpréter un texte est en même
temps 'interpréter le monde"**

(Teun A. van Dijk)

**"Uno de los problemas menos
comprendidos es la comprensión"**

(Siegfried Schmidt)

2.1. Introducción

Con frecuencia hablamos de comprensión y expresión o producción del discurso, del texto (oral o escrito), de cualquier tipo de texto y en cualquier situación, sin reparar en la complejidad de los mecanismos que subyacen en el lenguaje natural considerado como un conjunto de procesos (1).

Tales procesos -denominados genéricamente cognitivos- son abordados por disciplinas bien dispares, tales como la antropología, lingüística, semiótica, sociología, estudios literarios y psicología, así como la ciencia de la comunicación de masas. Ello nos lleva a considerar su estudio con una visión interdisciplinar bajo la denominación de Ciencia del Texto (2). Otros autores, Beaugrande entre ellos (3), abogan por la denominación más amplia de "Cognitive Science", campo que abarcaría, además de las disciplinas anteriormente citadas, la ciencia computacional, la inteligencia artificial y la neurociencia.

Nos encontramos, por tanto, con el hecho de que la teoría lingüística formaría parte de otra teoría más general, relativa al conocimiento y a la comunicación humana. Porque el problema final, como bien señala Santa Cruz (4), no radica en explicar la comprensión/producción del lenguaje natural, sino la

comprensión/producción del mundo.

Un tratamiento interdisciplinar del discurso necesariamente debe plantear cuestiones relacionadas con los procesos cognitivos y representaciones del discurso en la memoria, además, claro está, del análisis estructural. Por tanto, cuestiones como almacenamiento, recuperación, estrategias cognitivas, límites de la memoria, y una organización efectiva de procedimientos para procesar la información tienen indudablemente una relevancia especial en este planteamiento.

Constituye un hecho de especial relevancia el que en la moderna psicolingüística y en la psicología cognitiva, según Mayor (5), son cada vez más numerosos los trabajos que insisten sobre la importancia del conocimiento previo (organizado en la memoria a largo plazo) y de los esquemas y planes que lo estructuran para la producción y comprensión de textos.

Señala oportunamente León (6) que para articular todas las fases y subfases necesarias para obtener la comprensión de lo leído (conocimiento general del mundo, procesos perceptivos y cognitivos, procesos de comprensión de lenguaje), nuestra mente no procede de una manera estrictamente secuencial,... sino que utiliza un proceso interactivo, a través del cual el lector deriva información simultáneamente desde los distintos niveles,

integrando información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa.

Van Dijk afirma (7) que la mayoría, si no todas, de las estructuras textuales tienen una función cognitiva. Es decir, los procesos y las representaciones que definen la comprensión textual dependen de las estructuras variables del texto. Por otra parte, la comprensión depende también de estructuras cognitivas, tales como la memoria episódica y los conocimientos más generales del sujeto.

No cabe la menor duda, por tanto, de que la Lingüística, es parte fundamental en esta tarea de descubrir las propiedades y características comunes de las estructuras y funciones del texto; y, por otra parte, una teoría empírica de la lengua también necesita modelos que expliquen cómo se comprende y cómo se usa el discurso en la comunicación.

Para esta tarea, juntamente con la Lingüística, la Psicología (cognitiva) ocupa también un lugar destacado entre las disciplinas que tratan el texto, por cuanto que la Psicología pretende -a diferencia de la gramática, particularmente la gramática normativa y las gramáticas "científicas" en general (descriptivas y/o explicativas) que describen un sistema de normas en que se basa el uso ideal y sistemático del idioma- dar

respuesta precisamente a cuáles son y cómo funcionan los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del discurso. O lo que es lo mismo: qué normas y estrategias se aplican cuando un hablante produce o comprende un texto.

La difícil tarea de comprensión, organización y recuerdo de la información compleja, entendemos con van Dijk, no depende sólo de reglas lingüísticas de reducción de la información semántica, sino también de reglas y categorías que determinen la organización global del tipo concreto del discurso. Además, la formación de la macro-estructura en el discurso complejo es una propiedad necesaria del tratamiento de información cognitiva. De ahí que en un modelo cognitivo, concluye el estudioso holandés (8), esta asignación de estructuras no siga las reglas tal como se explican en (cualquier) gramática.

Es evidente que para la ciencia del texto -y de nuevo nos situamos en ese terreno de la interdisciplinariedad- es importante tener resuelto cómo se comprenden los textos, de qué manera extraemos las informaciones oportunamente necesarias, cuáles son los mecanismos de almacenamiento y reproducción en el cerebro de cuantas informaciones poseemos, incluido nuestro conocimiento del mundo; todo ello en función de las intenciones, tareas, problemas puntuales que se presentan, y que, cada vez más, se tiende a considerar como estrategias.

Parece claro que nos encontramos ante uno de los problemas capitales de la ciencia del texto, cual es el estudio de la interpretación de los textos. Su aplicación en la enseñanza resulta de especial importancia, ya que estamos ante un instrumento para comprender los procesos de la misma, desde el momento en que sabemos qué informaciones extraen y almacenan los hablantes en el cerebro, según el contenido y la estructura del texto, los conocimientos previos, los intereses, etc.

De ahí que el empeño fundamental en esta primera parte del trabajo pase por averiguar cuáles son los aspectos psicológicos que desempeñan un papel en la comprensión de los textos. Y, ya más concretamente, nos interesa saber también qué información o qué tipo de información se almacena en la memoria y también cómo se relaciona este proceso con la comprensión del texto. Como dice van Dijk (9):

"¿qué ocurre con la información almacenada en la memoria? Sin duda, después de algún tiempo 'olvidamos' buena parte de las informaciones, mientras que otras quedan precisamente a nuestra disposición. Por eso debemos preguntarnos cuáles son las informaciones que ante todo se olvidan y cuáles ante todo se retienen. Y también: si es cierto que ciertas informaciones quedan almacenadas en la memoria, ¿Cómo podemos volver a hallarlas de manera eficaz para aplicarlas en otras tareas, como, por ejemplo, la comprensión de otros textos?"

Dicho en otros términos: ¿qué es realmente aquello que recordamos de un texto después de haberlo leído u oído?

Y es precisamente en este momento cuando se nos presenta la conveniencia de definir los mecanismos de comprensión y producción del discurso; entre los fundamentales figuran la memoria como recuerdo y reproducción, su decisivo papel de almacenamiento y recuperación de la información, así como la estructuración (jerarquización) de las informaciones en el proceso de elaboración del texto.

Es también importante -como veremos más adelante, en el Capítulo III- la búsqueda de Macroestructuras y sus correspondientes operaciones mentales de reducción de información semántica compleja, llamadas Macrorreglas, y que tienen como función determinar qué es relativamente importante en un pasaje o en un texto dados.

Otro elemento de gran relevancia en la comprensión y producción es la coherencia del discurso, para lo cual interviene directamente el conocimiento del mundo y la representación del mismo mediante marcos cognitivos que tienen como función relacionar la información.

Es especialmente importante la representación de los textos

mediante los respectivos esquemas o superestructuras, diversificadas en función del tipo de texto de que se trate en cada caso.

Sirvan estas breves pinceladas para situar, siquiera sea someramente, la complejidad del tema.

Así pues, empezamos con el primero y más importante de los procesos cognitivos: la memoria.

2.2. La memoria

Parece indiscutible que la memoria es uno de los componentes más importantes en cualquier modelo de elaboración cognitiva del lenguaje, ya que existe una relación estrecha entre comprensión y memorización de un texto. Esta relación, entiende M.-F Ehrlich (10), se basa fundamentalmente en las propiedades estructurales y funcionales de las estructuras cognitivo-semánticas construidas por los sujetos en el momento de leer o escuchar un texto dado; éstas, una vez elaboradas, constituyen la base de las conductas de memorización.

Señalaremos oportunamente con Vega (11) que se consideran manifestaciones de la memoria no sólo el recuerdo, sino también los procesos perceptivos, la comprensión y expresión verbal, las

habilidades motrices y hasta los procesos atencionales y la resolución de problemas.

Prácticamente en todos los procesos mentales, añade este autor, utilizamos en alguna medida información antigua, fruto de nuestra experiencia pasada; por tanto, se requiere la mediación de los sistemas de memoria en los que dicha información se almacena y recupera.

Es generalmente compartida la consideración de que comprender un discurso es fundamentalmente un proceso que consiste en recuperar de la memoria información almacenada y relacionarla con otra información del discurso (12).

Por ello, hemos de admitir que la memoria es una noción central y necesaria para el modelo cognitivo, ya que en la memoria almacenamos la información que percibimos. Por otra parte, como señala oportunamente Beaugrande (13), los principios de retrospectión y prospección requieren un doble almacenamiento de la representación del texto: retrospectivo y predictivo.

Consideramos oportuna la cita de van Dijk (14) a propósito de varios casos que vienen a atestiguar esta afirmación, entre los que destaca el autor los siguientes: en unos casos, la elaboración de la segunda parte de una frase, presupone saber qué

hay en la primera. En otros, durante la elaboración del texto, hay que guardar o almacenar la información sobre la estructura y comprensión de palabras o partes de oraciones hasta que se la vuelva a necesitar; por ejemplo, para establecer relaciones gramaticales necesarias. Por tanto, podemos afirmar que el almacenamiento de tales relaciones se produce precisamente en la memoria.

Sirvan estas pocas muestras para poner de manifiesto el relevante papel que cumple la memoria en los procesos de comprensión y producción, que también son verbales.

Los estudios de Psicología generalmente distinguen dos tipos de memoria: una denominada "a corto plazo" (MCP), y la otra "a largo plazo" (MLP). La principal diferencia entre ellas queda definida por el plazo de tiempo que han de permanecer disponibles sus informaciones en la memoria. Referido a cuestiones gramaticales, el propio van Dijk (15) ilustra más adelante la diferencia de la siguiente manera:

"La información fonológica, morfológica y sintáctica precisa, relativa a la estructura de partes de la oración, se necesita sólo para la oración en sí y acaso para la oración anterior o la posterior. Es fácilmente admisible que las informaciones de 'poca vida' se almacenan en la memoria a corto plazo; sin embargo, el contenido de una oración, es decir, su estructura semántica, por lo general, deberá de quedar disponible durante un tiempo

mucho más largo, para por ejemplo, establecer relaciones de conexión y coherencia con significados anteriores o posteriores, pero también para transformar nuestro conocimiento a largo plazo."

Y, consecuentemente, al menos una parte de estas informaciones se transporta a la memoria a largo plazo. Por eso, se la denomina también "memoria semántica o conceptual".

Según Greene (16), la memoria semántica se define como un conocimiento general sobre conceptos que se abstraen de las experiencias individuales. Cohen, Eysenck and Le Voi (17) diferencian el conocimiento [memoria] episódico entendido como un recuerdo autobiográfico de la propia experiencia -sucesos, gente, y objetos vividos personalmente-; mientras que el conocimiento semántico [memoria] se nutre de hechos del mundo en general. Es evidente que, en la práctica, los dos tipos de conocimiento, episódico y semántico, se dan estrechamente interrelacionados.

No obstante, para poder diferenciar todavía más los tipos de memoria, afirma van Dijk (18), se ha introducido además de la MCP y MLP el concepto de "memoria episódica", considerada como una parte de la memoria a largo plazo, y que estriba en el registro especial de una serie de rasgos tales como: dónde, cuándo y cómo se percibió y comprendió una cosa. De esta manera,

a través de nuestra memoria episódica, recordamos más bien sucesos concretos.

En el proceso cognitivo de comprensión textual relacionado con la memoria se dan, a su vez, dos tipos de operaciones mentales que están estrechamente unidas, y que son: (re-)conocer y recordar. En ambas operaciones es requisito principal que la información no esté almacenada arbitrariamente en la memoria, sino que, por el contrario, se halle estructurada, ya que, parafraseando a van Dijk (19), sólo somos capaces de retener en la memoria la enorme cantidad de información sobre circunstancias generales y particulares que necesitamos para nuestro 'funcionamiento' cognitivo y social, si las informaciones están más o menos estructuradas.

De tal modo es así que en la memoria se van almacenando informaciones de manera estructurada y, por otra parte, adoptan, a su vez, actitudes jerárquicas, ligándose unas con otras, hasta el punto de que la estructura que se adjudica a una información durante la percepción y comprensión, establece en qué "cajón", a qué nivel y dentro de qué estructura más amplia se mantiene esta información en la memoria.

"La asignación de estructura -afirma van Dijk (29)- parece organizar y reducir información en la memoria (a corto plazo); simultáneamente, la asignación de un significado, es decir,

la comprensión, hace que sea más fácil procesar información..." El procedimiento que sigue la comprensión de un texto, oral o escrito, sería, pues, el siguiente: la entrada lingüística 'se traduce' en información semántica tan pronto como se puede. Esta información semántica es, por lo tanto, conceptual; lo cual quiere decir que el hablante construye una estructura conceptual no sólo con la información que ha recibido, sino también, y muy particularmente, recurriendo a elementos tomados de la memoria (conocimiento de la lengua y del mundo, almacenado en MLP)."

Es evidente, por otra parte, que uno de los principales problemas que aún tiene planteada la Psicología cognitiva es averiguar cómo se procesa durante la comprensión el contenido del texto, almacenado en la memoria, para posteriormente ser recordado; además de saber qué información o qué tipo de información se guarda en la memoria y cómo se relaciona este proceso con la comprensión del texto. Parece que después de algún tiempo "olvidamos" buena parte de las informaciones, mientras que otras quedan precisamente a nuestra disposición.

Consideramos importante, a este respecto, recalcar la idea de que el recuerdo no es exclusivamente un acto reproductivo, sino que de alguna manera implica el razonamiento y la explicación; dicho en palabras de van Dijk (21): la memoria y los procesos de recuerdo, especialmente, no son sólo 'reproductivos' sino también 'constructivos', ya que la reproducción no sólo implica transformaciones de la representación del texto, sino

también construcciones derivadas de la estructura de la memoria episódica junto con otros conocimientos.

Es oportuno constatar, finalmente, que la comprensión, el almacenamiento y la recuperación difícilmente pueden ser considerados de forma aislada, sino que, más bien, por el contrario, interactúan con todos los procesos de pensamiento que combinan la información ya almacenada en la memoria.

2.3. Modelo cognitivo

Con respecto a lo anteriormente dicho, una teoría cognitiva de la elaboración lingüística deberá de contar con un modelo que contemple cómo se comprenden, almacenan, reproducen y producen las unidades más complejas, como los textos (van Dijk 1977a, Kintsch 1979, van Dijk 1980a, van Dijk 1983a, van Dijk 1987, van Dijk y Kintsch 1983, Kintsch 1985a, Brown and Yule 1986); tal modelo ha de dar cuenta de cómo funciona el sistema como un todo, en el cual se pongan de manifiesto las inferencias que el lector deba hacer durante la comprensión del texto. Porque una teoría empírica de la lengua, afirma van Dijk (22), también necesita modelos que expliquen cómo se comprende y cómo se usa el discurso en la comunicación. No en balde, se trata de modelos mentales y también de la realidad que son representaciones de cómo es el mundo.

Por tanto, una de las primeras tareas de un modelo de la comprensión del discurso, según van Dijk (23), es la de organizar y reducir grandes cantidades de información muy compleja; para ello se sirve de una serie de elementos o mecanismos cognitivos, tales como HECHOS cognitivos, MARCOS de conocimiento, ALMACENAMIENTO DE INFORMACIÓN SEMÁNTICA (construida en la Memoria a Corto Plazo) en la MLP, y finalmente la RECUPERACIÓN Y (RE-)PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN EN MLP.

Partiendo del hecho admitido de que la asignación de estructura parece organizar y reducir información en la memoria (a corto plazo), el primer tipo de estructura pertinente es la organización de proposiciones en HECHOS cognitivos. Un hecho, siguiendo a van Dijk (24), es una representación cognitiva de lo que interpretamos como, en algún contexto, un hecho, por ejemplo, una acción particular, un evento o un estado.

El hecho junta un gran número de proposiciones atómicas y organiza la interpretación de oraciones bastante largas, reduciéndola a un solo "trozo" complejo de información.

Se suele considerar que el conocimiento se almacena en la memoria en forma de datos estructurados, denominados marcos de conocimiento, entendiendo por tal con Brown/Yule (25) una representación fija de conocimiento sobre el mundo.

Evidentemente, nos encontramos ante un concepto de índole cognitiva, que tiene que ver muy directamente con el tipo de articulación de las funciones de la memoria. Se trata, por tanto, de determinadas formas de organización del conocimiento convencionalmente establecido que poseemos del "mundo". Como consecuencia, afirma van Dijk (26), podemos describir el marco como una estructura de conceptos en la memoria semántica que representa una parte de nuestro conocimiento del mundo. En este sentido, un marco es un principio de organización, que relaciona una serie de conceptos en una "unidad" que puede, a su vez, actualizarse en varias tareas cognitivas, tales como producción y comprensión de la lengua, percepción acción y resolución de problemas. Esta estructura se compone de una serie de proposiciones que se refieren a sucesos estereotípicos.

Continuando con van Dijk, la siguiente fase en la comprensión del discurso es el almacenamiento de información semántica (construida en la MCP) en la memoria a largo plazo. El principio que subyace a este proceso de almacenamiento es que la estructura de la información textual en MLP es la estructura que se le asigna al discurso durante su comprensión en MCP.

Y, finalmente, la última fase en el procesamiento del discurso es la recuperación y la (re)producción de información en MLP, ya que, como bien señala Greene (27), el conocimiento

(memoria) pasivo debe ser transformado en memoria activa. La recuperación puede ser tanto de recuerdo como de reconocimiento.

Rumelhart (28), por su parte, entiende que en el modelo de comprensión, la noción central es la de esquema, entendido como una representación abstracta de un concepto genérico relativo a un objeto, suceso o situación. Porque, en última instancia, viene a reconocer van Dijk (29) que, cuando alguien recuerda un texto, generalmente se reproducen los contenidos del modelo construido durante la comprensión de ese texto. Hasta el punto, sigue diciendo el autor, de que los discursos serán coherentes solamente con respecto a un modelo semejante en la memoria; de tal manera que si los usuarios de la lengua son capaces de formarse un modelo satisfactorio de un discurso, entonces podemos decir que han comprendido el texto y consecuentemente podremos afirmar que -para estos usuarios- el texto es coherente.

Por otra parte, cuando se trata de adquirir conocimiento a partir de un determinado texto, los lectores tienden a usar información tomada del modelo; y, de la misma manera, los modelos explican por qué los textos pueden ser incompletos, vagos, o implícitos, sin llegar a perjudicar la comprensión del mismo.

De ahí que los modelos sean relevantes tanto en la comprensión como en la producción del discurso. De nuevo

recurrimos a van Dijk (30) para definir la importancia del concepto de "relevancia" en el discurso; entiende el antecitado autor por relevancia en el discurso y en la comprensión del mismo el resultado de una operación por la cual un lector u oyente, o un método de análisis, asigna un cierto grado de importancia a determinada propiedad del discurso.

Evidentemente, la relevancia es un concepto relativo, por cuanto que ésta debe construirse siempre con respecto a un (con-) texto determinado. Desde el punto de vista de la comprensión del discurso, la relevancia se asigna principalmente a las estructuras semánticas, ya que dicha relevancia semántica -diremos ahora- se puede determinar en el interior de la frase, en una secuencia de frases, e incluso considerando el discurso como un todo.

Según el planteamiento de Mckoon (31), la organización de la información en la memoria textual define dos relaciones posibles entre las proposiciones pertenecientes a una estructura base. Primero, una proposición está unida a otra, si ambas forman parte del mismo argumento (denominado, según Mckoon, "regla de repetición"). Segundo, las proposiciones se ordenan según su relativa importancia en el texto.

El problema reside, siempre según Mckoon, en cómo decidir

qué proposición (o proposiciones) es más importante.

Más adelante veremos (capítulo III) cómo es precisamente el concepto de macroestructura del que nos serviremos para precisar qué es más importante dentro de una secuencia, o de un texto.

Por tanto, pues, los modelos de que venimos hablando poseen, al igual que las macroestructuras textuales que veremos más adelante, una estructura jerárquica, cuyo papel, tanto en el plano cognitivo como textual, consiste fundamentalmente, en organizar el texto.

Parece conveniente señalar que dichos modelos textuales son esencialmente subjetivos, y, por tanto, manifiestan también las peculiaridades propias de un sistema de evaluación personal.

2.4. Esquema de conocimiento

Siegfried Schmidt, tras admitir que uno de los problemas menos comprendidos es precisamente la comprensión, entiende (32) que el conocimiento disponible se organiza a través de los denominados esquemas cognitivos que sirven como bloques de construcción mental.

Asimismo, para Cook (33), los esquemas son representaciones

mentales de situaciones típicas, que se usan en el procesamiento del discurso. La idea que subyace, comenta el autor, consiste en que la mente, estimulada por palabras clave o frases en el texto, o por el contexto, activa un esquema de conocimiento y lo usa para dar sentido al discurso.

La teoría de los esquemas supone, según Santa Cruz (34), que la memoria a largo plazo, independientemente de otras representaciones, almacena paquetes de información genérica relativos a las experiencias más usuales en el entorno.

La hipótesis central de la aplicación de los esquemas -sigue diciendo el autor- a las actividades lingüísticas son comprendidas no sólo como tales, como conocimiento lingüístico, sino fundamentalmente como ejemplos de los elementos generales del esquema.

Hasta tal punto es importante el esquema para Shakir y Farghal (35) que sólo llegaremos a entender un texto si podemos relacionarlo con nuestros esquemas preexistentes, ya que, entre sus principales funciones están las de utilización del conocimiento de los antecedentes culturales, rellenar las lagunas de un texto mediante las inferencias correspondientes y establecer la correspondencia entre los esquemas preexistentes y los datos en un mensaje, a través de los cuales los

oyentes/lectores podrán mantener su comprensión

Por tanto, los esquemas son estructuras de datos, "paquetes" ('chunks') de información organizada de una manera coherente -;dice León (36)- que representan patrones estereotípicos; los extraemos de la memoria, y los empleamos en nuestra comprensión del discurso.

De ahí que diga Cook (37) que los esquemas hacen económica a la comunicación humana.

Continuando con la importancia de los esquemas en la comprensión y producción del discurso, Kintsch, Mandel y Kozminsky (38) definen los esquemas textuales como un conocimiento general de estructuras que abstrae las convenciones y principios observados por una determinada cultura en la elaboración de tipos particulares de texto. Por lo cual, Garner (39) considera el esquema como una serie de expectativas. Beaugrande, a su vez, (40) plantea la necesidad de conocer cómo se forman los esquemas, cómo se modifican durante su utilización, en qué medida controlan el tratamiento de la información, cómo son seleccionados, etc.; ya que, tanto quien lee como quien escucha, dirá van Dijk (41), posee una representación cognitiva de determinados aspectos del contexto comunicativo, un esquema, al que se acomodan las motivaciones, finalidades e intereses de

la interacción textual.

Lindemann (42) entiende que el esquema se usa a menudo para referirse tanto a datos lingüísticos como no lingüísticos, o a ambos indistintamente. Esto nos lleva a plantearnos con Vega (43) la utilidad teórica de la idea de esquema, reconociendo su gran amplitud, ya que son los esquemas los que guían los procesos de comprensión. Estos esquemas, sigue afirmando Vega, han supuesto también un análisis revolucionario de la memoria, especialmente de textos y narraciones; en realidad, la memoria es un subproducto de la activación de los esquemas durante la comprensión de textos y durante la recuperación.

Reconoce más adelante nuestro autor que los esquemas se adquieren a partir de la experiencia personal en situaciones recurrentes; que prácticamente todos los contenidos de la memoria humana se organizan total o parcialmente en esquemas; pero, sin embargo, se desconoce el mecanismo exacto de inducción de esquemas.

Por otra parte, el esquema determina, a su vez, qué microproposiciones o partes del texto son relevantes, formando su esencia.

A la hora de precisar el esquema, Kintsch y van Dijk (44)

distinguen tres tipos de operaciones que consisten en lo siguiente: en primer lugar, organizan los elementos significativos en un todo coherente; a continuación, una serie de operaciones que condensan el significado del texto en su esencia (repárese en la importancia para nuestros propósitos con respecto a la contracción textual, objetivo fundamental de nuestro trabajo); y finalmente, una serie de operaciones que generan nuevos textos.

De esta manera se pone de manifiesto la importancia de los esquemas en el modelo cognitivo, ya que suponen, según Brown y Yule (45), el más alto nivel de complejidad en las estructuras de conocimiento que tienen como función principal la de ser soporte de las ideas en la organización e interpretación de la experiencia. En tal sentido, los esquemas representan estereotipos de situaciones, eventos, etc., en cuanto que son datos estructurales ya fijados.

Para Bower y Cirilo (46), un esquema es un grupo estructurado de conocimiento genérico sobre un objeto o suceso determinados. En este sentido, desde el punto de vista de la comprensión, los lectores usan esquemas para determinar el mensaje global de texto; este mensaje a su vez organiza el resto del contenido.

Este esquema tiene, como puede fácilmente sospecharse, una función de control y a la vez de guía de las diferentes estrategias de la comprensión. Como veremos más adelante, el esquema controla cada operación en la Memoria a Corto Plazo, y también acomoda otros tipos de informaciones de control, tales como las macroestructuras y superestructuras.

Precisaremos con Winograd (47) que un esquema es una descripción de un objeto complejo, situación, proceso, o estructura. Es, por tanto, una masa de conocimiento relacionada con dichos objetos, situaciones, procesos, etcétera; no una definición. Ello supone que los esquemas puedan ser creados recursivamente .

De ahí que podamos afirmar con van Dijk y Kintsch (48) que una de las nociones clave es que el esquema, caracterizado como un principio activo en nuestra memoria, (re-)organiza elementos de recuerdo en todos estructurados, ya que un esquema es una estructura de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en memoria.

Bacaicoa (49) defiende que la idea de esquema proporciona, en la actualidad, un punto clave de referencia en el tratamiento de la comprensión lingüística. Continúa diciendo que la noción de esquema hace referencia a unidades conceptuales complejas, que

representan estructuras cognitivas previas, siendo a través de ellas como se consigue integrar nueva información en el proceso de comprensión. En consecuencia, es desde los esquemas como abordamos nuestra comprensión del mundo, resultando éste racional, si se acomoda a ellos, o misterioso, irracional o absurdo, en el caso de que no pueda integrarse (asimilarse) en algún esquema.

Por tanto, una vez seleccionado un esquema, según Vega (50):

"Éste juega un papel decisivo, desempeñando las funciones de: integración y elaboración del texto, sugerencias y predicciones, control y selección de información... En general, los esquemas determinan qué información es relevante y cuál es relativamente marginal para el lector."

Desde el concepto de esquema, continúa diciendo Bacaicoa, la comprensión lingüística se entiende, ante todo, como construcción; y dicha construcción lleva consigo un marco organizativo en el que el mensaje se integra.

2.5. Modelos mentales

Si tomamos en consideración las aportaciones de Vega y otros (51), la noción de modelo mental es, de momento, más bien una

hipótesis teórica sugestiva que una teoría psicológica bien establecida. "Una buena intuición", añaden más adelante.

No obstante -señalan estos mismos autores- se puede afirmar que los modelos mentales permiten al lector construir una representación sobre el contenido del texto, incluyendo la situación, objetos, personajes, sucesos, procesos, causas o intenciones descritas en el texto.

Para Johnson-Laird (52) los modelos mentales contienen elementos que son simplemente imitaciones de la realidad.

Afirma este mismo autor (53) que los modelos mentales aparecieron como entidades teóricas a partir de sus intentos para dar sentido a las inferencias, tanto implícitas como explícitas. De tal manera que reemplazan a las reglas formales de una hipotética lógica mental.

Por lo tanto, los modelos mentales desempeñan un papel central y unificador -sigue diciendo Johnson-Laird- en la representación de objetos, estados y asuntos, secuencias de acontecimientos, de cómo es el mundo y de las acciones sociales y psicológicas de la vida de cada día. Permiten además a los individuos hacer inferencias y predicciones, comprender fenómenos, decidir qué acción realizar y controlar su ejecución.

Se trata, por tanto, de un producto derivado del procesamiento semántico del texto, más que de una propiedad del mismo. Y, como consecuencia, el modelo mental es una representación de la situación a la que se refiere el texto, más que una representación del texto mismo.

En tal sentido, es obvia la importancia del título, en cuanto que proporciona un modelo mental o situacional en el que se pueden integrar los componentes del texto.

Entre los principales rasgos o características de los modelos mentales que plantean Johnson-Laird y Vega y otros, destacamos los siguientes.

- Son dinámicos, ya que supone una serie de "inferencias puente", que, por otra parte, no se derivan de las propiedades lingüísticas del texto.

- Tienen isomorfismo referencial.

- Mantienen en primer plano objetos, sucesos y personajes.

- Algunos pueden ser artificiales y adquiridos culturalmente, mientras que otros son presumiblemente naturales, adquiridos sin una instrucción explícita.

- Hay una relación muy estrecha entre imágenes y modelos mentales.

- Los modelos son más fáciles de recordar que las proposiciones, quizás porque son más estructurados y elaborados y requieren un mayor proceso de construcción.

Otra cuestión importante, que plantean Vega y otros en forma de interrogante, es la siguiente (54).

"¿En qué medida el modelo mental es una noción diferente de la idea clásica de esquema?"

Johnson-Laird concibe que los esquemas y los prototipos - entendiendo la noción de prototipo conceptual como un caso especial de idea tradicional de esquema y, a la vez, como una "idea seminal", según Johnson-Laird y Wason (55), - parecen casos especiales de procedimientos para construir modelos mentales.

Para Vega y otros, los "esquemas" son paquetes de conocimiento de carácter genérico o estereotipado. No corresponden a una experiencia particular, sino que se abstraen de una masa análoga. Sin embargo, "los modelos mentales" son construcciones episódicas que representan conocimiento individual sobre determinados personajes, sus acciones y su metas, sus intenciones, su entorno, etc.

Consecuentemente, la distinción entre esquema y modelo mental puede considerarse, en definitiva, una reformulación de la vieja distinción entre memoria semántica y episódica.

Finalmente es importante poner de manifiesto la transcendencia de estos mecanismos -procesos cognitivos con respecto a la actividad del resumen; por una parte integran información -almacenan y relacionan- (fonológica, morfológica, léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa). Y, por otra, los esquemas, en cuanto que guían los procesos de comprensión y precisan la relevancia de la información (dentro de una frase, secuencia de frases o discurso como un todo), mantienen también una estrecha relación con el resumen, por cuanto que organizan los elementos significativos coherentemente, condensan el significado del texto y generan nuevos textos.

Notas y referencias bibliográficas

- (1) Juan Santa Cruz, 1989,27
- (2) Teun A. van Dijk, 1983a,10
- (3) Robert de Beaugrande, 1981,12 y 1984,6
- (4) Juan Santa Cruz, Op. cit.,18
- (5) Juan Mayor, 1988,74
- (6) José Antonio León, 1991,6
- (7) Teun A. van Dijk, 1982a,557
- (8) Teun A. van Dijk, 1987,79
- (9) Teun A. van Dijk, 1983a,176
- (10) Marie-France Ehrlich, 1982,681
- (11) Manuel de Vega, 1984,59
- (12) Este es el planteamiento que hacen entre otros los siguientes autores: Brown/Yule 1986, Kintsch 1982, Beaugrande 1982, Ehrlich, M.-F. 1982, Dijk/Kintsch 1983, Kintsch, Mandel y Kozminsky 1977, Dijk 1985a, Dijk 1987, Rumelhart 1977, Just/Carpentier 1977, Vega 1984, Cohen 1983, Lindsay/Norman 1986, Tudela Garmendia 1984, Cohen/Eysenck and Le Voi 1986, Greene 1987.
- (13) Robert de Beaugrande, 1982,686
- (14) Teun A. van Dijk, 1983a,181
- (15) Ibidem
- (16) Judith Greene, 1987,33
- (17) Cohen, Eysenck y Le Voi, 1986,46
- (18) Teun A. van Dijk, 1983a,183

- (19) Teun A. van Dijk, Op. cit.,184
- (20) Teun A. van Dijk, 1987,79
- (21) Teun A. van Dijk, Op. cit.,89
- (22) Teun A. van Dijk, 1983a,186
- (23) Teun A. van Dijk, 1987,81
- (24) Ibidem
- (25) Gillian Brown y George Yule, 1986,252
- (26) Teun A. van Dijk, 1983a,185
- (27) Judith Greene, Op. cit.,38
- (28) David E. Rumelhart, 1977,266
- (29) Teun A. van Dijk, 1988,2
- (30) Teun A. van Dijk, 1979b,113
- (31) Gail Mckoon, 1977,248
- (32) Siegfried Schmidt, 1991,274
- (33) Guy Cook, 1990,69
- (34) Juan de Santa Cruz, Op. cit.,63
- (35) Shakir y Farghal, 1991,202
- (36) José Antonio León, Op. cit.,13
- (37) Guy Cook, Op. cit.,74
- (38) Kintsch, Mandel y Kozminsky, 1977,547
- (39) Ruth Garner, 1987a,3
- (40) Robert de Beugrande, Op.cit.,691
- (41) Teun A. van Dijk, 1982a,558
- (42) Bernhard Lindemann, 1983,26
- (43) Manuel de Vega, 1984,390

- (44) Walter Kintsch y Teun A. van Dijk, 1978,363
- (45) Gillian Brown y George Yule, Op. cit.,247
- (46) Gordon H. Bower y Raudolph K. Cirilo, 1985,78
- (47) Terry Winograd, 1977,72
- (48) Teun A. van Dijk y Walter Kintsch, 1977,62
- (49) Fernando Bacaicoa, 1987,98
- (50) Manuel de Vega, Op. cit.,404
- (51) Manuel de Vega y otros, 1990,117
- (52) P.N. Johnson-Laird, 1987,10
- (53) P.N. Johnson-Laird, Op. cit.,397
- (54) Manuel de Vega y otros, Op. cit.,121
- (55) P.N. Johnson-Laird y P.C. Wason, 1977,182

CAPÍTULO III

LA MACROESTRUCTURA SEMÁNTICA

3.1. Introducción

Antes de tratar el contenido de este segundo capítulo, enunciado bajo el epígrafe de "La Macroestructura Semántica" (MES, en lo sucesivo), hemos de reconocer, con la mayor parte de los teóricos que se ocupan del tema (1), que nos encontramos con un doble plano en su estudio; por un lado, como oportunamente señala van Dijk (2), ésta hace parte igualmente del modelo de conocimiento, hasta el punto de ser esencial para el mismo, ya que manifiesta a la vez la comprensión y producción del discurso, y del pensamiento en general. De ahí el papel cognitivo de las MES en la elaboración de textos. Ello, por tanto, supondría, para nosotros, continuación con los "procesos cognitivos", tratados en el capítulo anterior.

No obstante, entendemos, por otra parte, que bien merece capítulo aparte la consideración de las macroestructuras semánticas, por cuanto que intervienen también mecanismos lingüísticos y gramaticales en lo que más adelante denominaremos "claves discursivas para seleccionar las macroestructuras", así como en las Macrorreglas, que, a su vez, organizan significados e interpretaciones, a través de nociones como tópico y de las relaciones semánticas en el discurso; datos que interesan también a la teoría de la literatura y a la crítica literaria.

No nos cabe la menor duda, pues, de que, siguiendo a van Dijk (3), la consideración de las MES debe de ser una importante tarea que acometa la gramática, ya que tanto la micro- como la macrosemántica se forman a partir de la sintaxis, el léxico, la morfología o fonología. Más adelante acomete también este autor el estudio de la relevancia lingüística de la noción de macroestructura, indicando cómo va unida a las estructuras, además de una serie de fenómenos habitualmente abordados por la gramática.

En su "*Ciencia del texto*" añade también este mismo autor que el contenido de las secuencias de oraciones no es sólo de tipo cognitivo, sino más bien al contrario, ya que, si bien es verdad que el hablante expresa principalmente lo que en realidad quiere decir -conforme a sus conocimientos, deseos, opiniones, intenciones, etc.- su enunciado es, ante todo, una acción lingüística, es decir, una interacción comunicativa.

En este sentido, viene a reconocer el propio van Dijk (4) que una teoría de las macroestructuras rebasaría claramente los límites del dominio de las gramáticas o de la teoría lingüística general, extendiéndose a un estudio más interdisciplinar que abarcase el discurso abordado por la psicología, las ciencias sociales y la poética.

Por lo tanto , un modelo cognitivo definirá, según van Dijk (6), cómo organizan las macroestructuras la información compleja en dominios tan variados como la visión, el lenguaje, el pensamiento y la acción, ya que los principios generales de la noción de macroestructura son pertinentes, además de para el análisis y comprensión semánticos del discurso, para el procesamiento de información semántica compleja en general. Por tanto, también podemos asignar macroestructuras a secuencias de fotografías (historietas, películas) y a escenas y episodios naturales.

Con estas palabras queremos centrar la doble naturaleza del objeto de estudio de este capítulo, la macroestructura semántica, tanto lingüística como semántica.

No obstante, para finalizar esta breve introducción, nos parece oportuno resaltar la diferente concepción que del término macroestructura tienen autores tales como E. Ramón Trives (6), quien lo asocia con la contextualidad como estructura dominante o macroestructura para ofrecer el adecuado registro o condiciones necesarias para el funcionamiento de la cotextualidad como estructura dominada o microestructura, tanto en la dinámica productiva (síntesis) como en la reproductiva (análisis). Hasta tal punto concede importancia este autor a la idea de macroestructura anteriormente expuesta que llega a afirmar lo

siguiente:

"Nuestra tesis es que sin contextualidad o macroestructura, sin conocimiento del mundo (religión, sociedad, etc.) no es posible el funcionamiento lingüístico-comunicativo, tanto en la producción de mensajes o discursivización como en la reproducción de los mismos o lectura."

3.2. Concepto de Macroestructura Semántica

Cuando hablamos de tema de un texto dado, de su contenido, estamos tratando un concepto, como señala oportunamente Bernárdez (7), que puede englobarse en lo que la mayoría de autores prefieren llamar "plan global", "estructura profunda", "macroestructura" textuales. O "macrocomponente" textual, tópico (asunto) de la conversación y/o del discurso, o "tema de base" habría que añadir; incluso "búsqueda de la idea principal", esto último más estudiado en Psicología.

Para van Dijk (8), las macroestructuras semánticas no son otra cosa que la reconstrucción teórica de nociones tales como "tema" o "asunto" del discurso. Dicho en otras palabras, las MES expresan qué elementos textuales son más relevantes en la información semántica del discurso, considerado como un todo. A la vez que precisan los elementos textuales más importantes, las MES definen también la coherencia global del discurso, sin que

ello implique la coherencia lineal indicada a nivel microestructural. Es decir, que -como veremos más adelante con mayor exhaustividad, en el Capítulo V- existe un nivel de coherencia lineal que viene marcado por la microestructura y un segundo nivel de coherencia, global, que es el que nos proporcionarán las MES. Hasta tal punto, llega a afirmar van Dijk (9), que sólo si nos es posible construir una macroestructura para un discurso, puede decirse que ese discurso es coherente globalmente. Palabras estas últimas ratificadas igualmente por Vera Luján (10) cuando reconoce que el nivel de macroestructura textual se constituye en principio de organización estructural, gracias a cuya existencia resulta posible la elaboración de discursos coherentes.

Lo diremos a continuación con las palabras de García Berrio y Vera Luján (11):

"En su base, la macroestructura se concibe como el desarrollo transformativo, jerarquizado y coherente, de un tópico inicial o tópico del discurso. Dicho tópico estaría constituido de manera que contuviera en sí toda la información esencial del texto desarrollado, o, lo que es lo mismo, sería una estructura mínima de representación sintáctico-semántica, todos cuyos desarrollos transformativos textuales correctos registrarían algún grado de relevancia -directa o mediata- con el".

Es frecuente preguntarse sobre las razones por las que reconocemos que una proposición o frase o discurso determinados tratan "sobre" algo -función que nos permite reconocer nuestra competencia lingüística-, además de producir otros discursos, o partes de discurso, que expresen este tipo de "alusividad", en terminología de van Dijk, como sucede, por ejemplo, en los resúmenes, títulos, conclusiones o declaraciones de cualquier tipo.

Ello nos lleva a plantearnos cuestiones tales como las siguientes:

En primer lugar, si la noción de tópico de discurso puede explicitarse en términos semánticos y, a su vez, cómo quedaría la representación semántica de las frases de la secuencia o discurso.

En segundo lugar, cuál es la relación entre la estructura tópica y la macroestructura del discurso. Y, finalmente ¿qué evidencia lingüística (gramatical) puede hallarse para introducir la noción de tópico de discurso?

Con García Berrio y Albaladejo Mayordomo (12) hemos de reconocer que la macroestructura textual o estructura profunda textual es aquella parte del texto que forman las relaciones

subyacentes del producto lingüístico que sobrepasan el ámbito oracional. La macroestructura del texto tiene, por tanto, para ellos, en la línea de lo que venimos planteando desde el principio del capítulo, una doble dimensión, semántica, por un lado, y sintáctica, por otro.

Albaladejo Mayordomo reconocerá, por su parte (13), que la macroestructura textual, como desarrollo del tópico textual, es el conjunto de informaciones subyacentes del texto considerando en su globalidad. O lo que es lo mismo, afirma Corno (14), cuando un individuo entiende un discurso, realiza principalmente un trabajo de síntesis del texto porque tiende a reducir la información presente (en todos sus detalles) y, haciéndolo, construye la estructura de síntesis que podemos llamar "macroestructura".

Por otra parte, es evidente que un concepto o una estructura conceptual (una proposición) puede llegar a convertirse en tópico de discurso, si organiza jerárquicamente la estructura conceptual (proposicional, por tanto) de la secuencia. Esto es lo que viene a reconocer Kintsch (15), desde posiciones marcadamente psicológicas, cuando dice que las proposiciones del texto en la memoria semántica están unidas no sólo secuencialmente, sino también jerárquicamente organizadas por medio de la macroestructura del texto.

Para van Dijk (16), desde presupuestos fundamentalmente discursivos, una macroestructura de una secuencia de frases es una representación semántica de algún tipo, es decir, una proposición vinculada por la secuencia de proposiciones que subyacen al discurso (o parte de él). Añade más adelante que para que una secuencia tenga un tópico, cada frase (o sus proposiciones subyacentes) deben "satisfacer" este tópico, directa o indirectamente. Una secuencia con esta propiedad es coherente respecto a un tópico o, más ampliamente, a una macroestructura.

3.3. Propiedades y funciones de las macroestructuras

Afirmábamos anteriormente que una de las funciones principales -cognitiva- de la MES consiste precisamente en la organización, en tratamiento y memoria, de la información semántica compleja.

Esto se traduce en la imposibilidad de los hablantes para llevar a cabo el almacenamiento de toda la información proposicional de un discurso dado en el proceso verbal. Consecuentemente, esta información será, al menos en parte, reducida a las macroestructuras.

El papel de la MES en la comprensión textual y en la

memoria, según Dijk y Kintsch (17), consiste fundamentalmente en que lo almacenado en la memoria se corresponde con la MES del texto, ya que, cuando recordamos, usamos la MES como clave para localizar la información proposicional detallada sobre el texto. Por ello, los "abstracts" o resúmenes son (probablemente), siguen diciendo los antecitados autores, expresiones de la MES.

En otro lugar, estos dos mismos autores (18) afirman directamente, abundando en la importancia y trascendencia de la macroestructura, que ésta puede por sí misma resumir una secuencia entera de proposiciones del texto. Incluso más; podemos derivar la MES de una historia dada, y, a partir de ella, predecir cómo va a ser almacenada e incluso cómo va a tender a ser resumida y recordada. Es obvio, pues, que ha de resultar de enorme interés saber, "a priori", qué tipos de proposiciones son suprimidas, resumidas o integradas durante la construcción de una macroestructura.

Just y Carpenter (19) reconocen en este sentido también cómo las MES contribuyen a ejercitar la habilidad para resumir discursos, y, en general, a usar información procedente de discursos para otras tareas cognitivas (resumen, plan de texto, plan para hablar, etc.).

La idea que subyace en este principio fundamentalmente

semántico es la de que el significado de una secuencia no es el resultado de ensamblar o unir las distintas proposiciones que componen una secuencia, (como tampoco lo es en el nivel de la palabra en cuanto que constituyente de la frase), sino que más bien debemos admitir el significado de la secuencia como un todo, el cual ordena jerárquicamente los significados respectivos de sus frases.

Por tanto, hasta aquí hemos de admitir que no sólo son las proposiciones las que conforman el significado secuencial y también global de un discurso; sino que hay algo más: la relación cotextual y contextual de las unidades que componen el texto.

Propiamente hablando, no podemos considerar "la" macroestructura de un texto, sino que, ateniéndonos a la condición de recursividad de las macrorreglas -que veremos a continuación-, hemos de admitir diferentes niveles de macroestructuras.

Evidentemente, el más alto nivel contendrá las macroproposiciones que representan al texto como un todo y que, por tanto, no podrá reducirse ya más por la vía de aplicación de las macrorreglas.

Por ello, dependiendo de la longitud del texto, así

tendremos un número de niveles de aplicación de macrorreglas distinto; hasta el punto de que, en el caso de textos muy cortos, la macroestructura puede ser idéntica que la microestructura (mediante la aplicación de la regla CERO, como tendremos oportunidad de ver más adelante).

Dado que cada nivel macroestructural consiste en una secuencia de proposiciones, ello supone, en consecuencia, que habrá de ser lineal y globalmente coherente; linealmente entre las proposiciones que la componen y globalmente desde el momento en que consideremos el texto en su totalidad.

Las macroestructuras, además de ser la representación explícita del significado global del texto, también proporcionan al menos una explicación parcial de nociones tales como importancia, relevancia o prominencia. Este análisis semántico de importancia se puede realizar en términos de microestructuras y de macroestructuras. Por tanto, podemos especificar qué palabras (conceptos), proposiciones u oraciones son importantes en el texto, y también podemos precisar qué es importante en fragmentos enteros o en el texto íntegro. En este caso, lo indicaremos en términos de macroestructuras.

Si nuestra pretensión fuese la de obtener macroestructuras de una secuencia dada de proposiciones, en la línea de lo que

reconocíamos anteriormente, de organizar información semántica compleja, deberemos, pues, en ese caso, aplicar una serie de operaciones de reducción de información semántica.

Con estas operaciones se trata fundamentalmente de integrar información procedente de un cierto número de proposiciones que serán sustituidas por lo que denominaremos (macro-)proposición que represente, a su vez, esta misma información en un nivel más global.

Por tanto, esta macroproposición supone una generalización con respecto a la macroproposición más específica expresada por el texto: los rasgos individuales se agruparán en un argumento colectivo.

A estos mecanismos u operaciones de reducción los denominaremos macrorreglas, por cuanto que se trata de reglas cuya función consiste en realizar un cierto tipo de derivación semántica o de inferencia; se trata, por tanto, de organizadores semánticos abstractos o reglas de inferencia y no de reglas cognitivas o de estrategias. En consecuencia, nos estamos refiriendo a mecanismos que definen principalmente la noción lingüístico-semántica de "significado global" o "tópico del discurso".

Este es el motivo por el cual diremos que se forman macroestructuras a partir de las microestructuras, entendiendo esta última como estructura de proposiciones y secuencias de proposiciones.

3.4. Macrorreglas

A continuación enunciamos y caracterizamos brevemente cada una de las macrorreglas. (MRS, en lo sucesivo) en los siguientes términos:

La macrorregla más general es la de SUPRESIÓN que consiste, ni más ni menos que, en abandonar determinada información, ateniéndonos al doble carácter reductivo y a la vez constructivo de dichas MRS.

La definición general para van Dijk (20) de esta primera macrorregla es como sigue:

"Dada una secuencia \mathcal{L} de proposiciones $\langle p_i, p_{i+1}, \dots, p_k \rangle$ de un texto T , ajustado a las normas de coherencia, sustituir \mathcal{L} por una secuencia \mathcal{L}' de forma que $p_{i+j} \in \mathcal{L}$ siempre que no sea una presuposición para al menos una proposición de T no se da en \mathcal{L}' , considerando que \mathcal{L}' y \mathcal{L} son además idénticos."

Como consecuencia de esta operación de supresión (aspecto negativo), nos encontramos complementariamente con la regla de SELECCIÓN, que consiste igualmente en seleccionar a partir de un texto base todas las proposiciones que son presuposiciones de otras proposiciones del mismo.

De esta manera llegamos a constatar cómo la macrorregla opera en todos los casos sobre detalles irrelevantes, es decir, sobre detalles que no contribuyen a la construcción de un tema o tópico.

No obstante la naturaleza de esta primera macrorregla, van Dijk, uno de los principales teóricos de la macroestructura, admite (21) una doble supresión, la "débil" ('weak deletion') que se corresponde con la que acabamos de ver anteriormente; y una segunda -a la que incluso el antecitado autor otorga la condición de segunda macrorregla- denominada supresión "fuerte" ('strong deletion'), por cuanto que llega a suprimir detalles localmente relevantes. Se trata, pues, de suprimir condiciones, sucesos componentes normales, o consecuencias de otro hecho denotado por otra proposición del texto base, generalmente la proposición anterior o posterior.

De todos modos, a pesar de la diferencia entre los dos tipos de supresión que estudia van Dijk (débil y fuerte, como decíamos anteriormente), el antecitado autor, no obstante su planteamiento

teórico, aboga por la utilización de una sola regla de reducción, denominada con el epígrafe con que introducíamos esta primera macrorregla: SUPRESIÓN.

Este es el sentido de "reducción" que aporta Greimas (22), cuando afirma que el concepto de relevancia constituye la base para los procedimientos que llamamos de reducción, lo cual requiere que los elementos innecesario se transformen de un nivel del análisis a otro inferior.

Por tanto, queda claro hasta aquí que esta clase de información accidental, irrelevante, puede perfectamente abandonarse, sin que cambie en absoluto el significado o sin que incluso llegue a influir en la interpretación de las frases subsiguientes del discurso.

Roland Barthes (23), aplicándolo al relato, establece la jerarquía semántica de la información, diferenciando las funciones cardinales del relato ('noyaux') de aquellas otras que no hacen más que rellenar el espacio narrativo ('catalyses'). Éstas tendrían en el texto una función "débil", pero, en ningún caso, "nula". De este modo, las expansiones serían suprimidas, pero no los 'noyaux'.

Es decir, que una proposición es (globalmente) irrelevante

si no determina la interpretación de otras proposiciones en el discurso. Y aquí, una vez más, debemos de recurrir al concepto de "normal" considerado desde un punto de vista cultural, en su contexto social, ajustado a nuestras expectativas, valores, actitudes, creencias, así como de nuestro conocimiento del mundo.

Convendrá asimismo recalcar que la información elidida es irrecuperable; ello nos llevará a plantearnos en qué momento se ha de aplicar esta macrorregla, debido a la repercusión que pueda tener con respecto a las otras macrorreglas que se apliquen posteriormente (ya hablaremos más adelante del orden de aplicación de las distintas MRs).

La siguiente macrorregla, la segunda para nosotros, una vez hecha la diferenciación entre los dos tipos de supresión que veíamos más arriba, es la MR de GENERALIZACIÓN.

Empezaremos por formularla en los mismos términos con que lo hace van Dijk (24):

"Dada una secuencia Σ de proposiciones $\langle p_i, p_{i+1}, \dots, p_k \rangle$ de un texto T, ajustado a las normas de coherencia, sustituir Σ por una proposición q, de tal manera que cada proposición $p_{i+j} \in \Sigma$ englobe q, y q sea la más pequeña generalización posible de Σ ."

En este caso, a diferencia de la macrorregla anterior, la

supresión de la información elidida en las generalizaciones, sí que es esencial. Por lo tanto, el papel semántico de esta regla consiste en que varios objetos o propiedades de la misma clase superordinada puedan ser mencionados globalmente con el nombre de la clase superordinada.

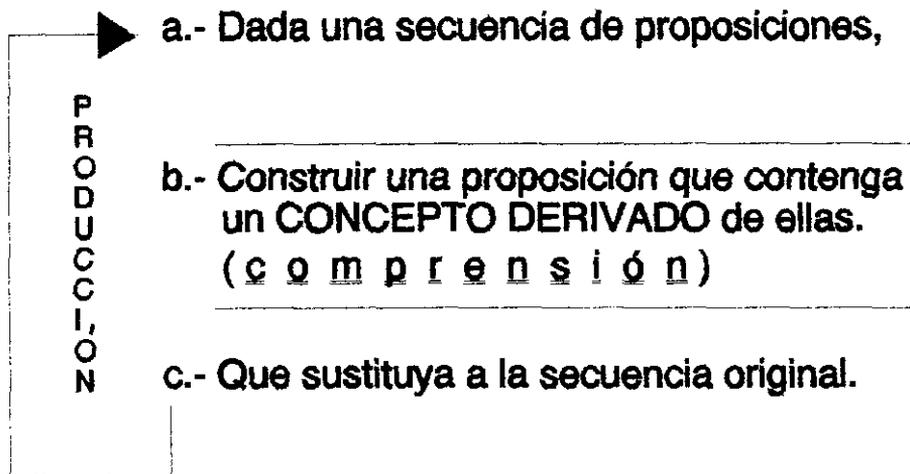
Por esta misma razón diremos también que la información propiamente no se suprime, sino que más bien habría que decir que se combina o integra, hasta el punto de que la información esencial de la secuencia es recuperable, porque es parte del concepto o campo más general.

En consecuencia, empieza a verse claramente que las macrooperaciones reducen realmente la información por varios tipos de abstracción; o lo que es lo mismo: las operaciones definen ya qué es relativamente importante en un determinado pasaje textual o en el texto en su integridad.

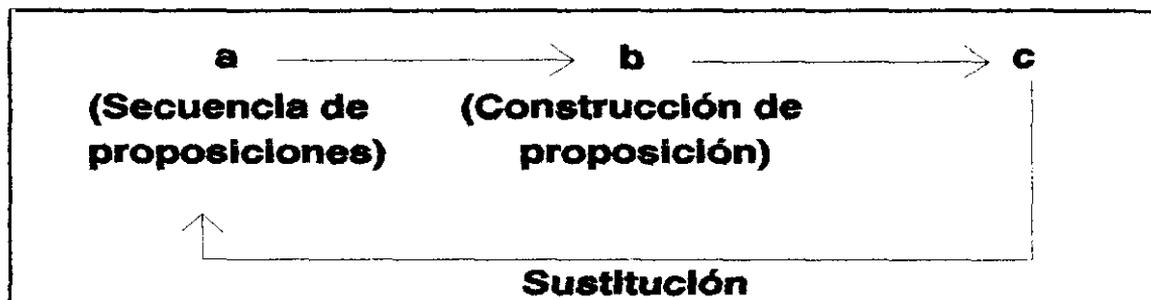
A diferencia de la primera regla (de supresión), ésta y la siguiente son constructivas, ya que se trata fundamentalmente de operaciones de sustitución.

Con el siguiente esquema pretendemos representar el proceso que llevamos a cabo en la aplicación del mecanismo de generalización de información; a saber;

MR2 GENERALIZACIÓN



Más esquemáticamente aún podríamos representarla de la siguiente manera:



El ejemplo que presentamos a continuación pretende ilustrar cómo funciona esta macrorregla en la reducción de la información.

Cuando hacemos afirmaciones del tipo siguiente: Los niños, en Navidades, piden a los Reyes Magos construcciones, scalextrics, coches, camiones, aviones y motos, juegos reunidos, muñecos y muñecas en sus infinitas modalidades, saltadores, caballos de madera, minicanastas de baloncesto, pelotas y balones, trenes eléctricos, video juegos, instrumentos musicales (piano, órgano, teclados, conjuntos musicales), equipos médicos, cocinas, supermercados, puzzles, mecanos, patines, ordenadores y el largo etcétera que todo lector sabrá añadir; toda esta información podemos perfectamente generalizarla mediante el término "juguetes"; de manera que igualmente podremos afirmar lo siguiente:

"Los niños piden juguetes a los Reyes Magos".

Este tipo de vocablos, que en algún sentido podríamos llamar "generalizantes", hiperónimos en terminología léxica, son abundantes en la lengua, y son de uso muy común (véase, a título de muestra, los siguientes:

Aparatos, utillaje, instrumental, material, artículos <de regalo, de limpieza>, prendas de vestir, herramientas, familia, etc..)

La tercera macrorregla para la reducción de información se denomina de CONSTRUCCIÓN o de INTEGRACIÓN de información.

De nuevo daremos comienzo al estudio de la MR con la definición que de ella hace el estudioso holandés (25), y que aparece formulada en los siguientes términos:

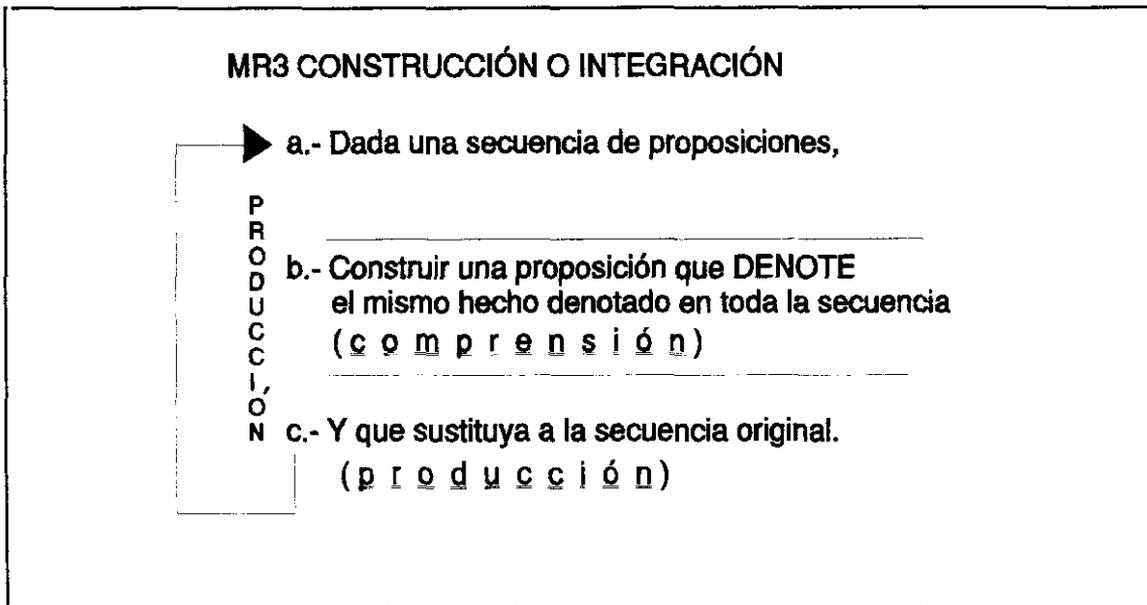
"Dada una secuencia Σ de proposiciones $\langle p_i, p_{i+1}, \dots, p_k \rangle$ de un texto T, ajustado a las normas de coherencia, sustituir Σ por una proposición q, de tal manera que q suponga o englobe la secuencia conjunta Σ , dada una serie C."

Añade a continuación el antecitado autor que Σ y q denotan el mismo hecho, pero en diferente nivel de representación. La serie C aquí es una serie cognitiva de conocimiento, creencias, intereses, etc.

Mediante esta regla nos encontramos con que las proposiciones son consideradas juntas, formando parte de un todo, de tal manera que las podamos sustituir por una proposición que denote un hecho global. Por tanto, el carácter particular de esta regla consiste en construir una nueva proposición que denote el complejo suceso descrito por las correspondientes proposiciones del texto.

Nos parece igualmente oportuno representar mediante el

correspondiente esquema el contenido de esta MR de la forma que sigue a continuación:



Ilustraremos esta macrorregla con el siguiente ejemplo de la vida de todos los días, y que enunciamos con el título de "visita al médico".

Cuando pretendemos ir al médico, en condiciones normales, sin urgencia, en asistencia ambulatoria, pasamos por una serie de hechos, tales como:

- Llamar por teléfono (cita previa).
- Acudir a la cita.
- Esperar el turno.
- Pasar al despacho del médico.

- Relatar al médico los males.
- Auscultación y exploración, si procede.
- Receta médica, si procede.
- Despedida.

Toda esta información (hechos cognitivos) podemos perfectamente integrarla, mediante la macrorregla de construcción en la proposición "Fulanito/a fue al médico".

Evidentemente que estas proposiciones, resultantes de construir o integrar información, coinciden con lo que en el primer capítulo denominamos esquemas y marcos de conocimiento - que a su vez se componen de hechos cognitivos- que, por supuesto, son eminentemente culturales, y por tanto dependerán de cada tipo de sociedad o cultura.

Una macrorregla más necesitamos para indicar, en los casos en los que es preciso, que determinadas proposiciones permanecen intactas en el texto reducido, exactamente igual que aparecen en el texto base. Esta operación consiste en la aplicación de la regla CERO.

Es particularmente importante esta regla en los discursos muy cortos, en los cuales la microestructura y la macroestructura son coincidentes.

No obstante la presentación separada de las diferentes macrorreglas para la elaboración de la macroestructura, como si de un único proceso se tratase, hemos de precisar que éstas operan de forma recursiva, en tanto en cuanto el nivel proposicional lo permite; de manera que, mediante la aplicación de las reglas, lograremos situarnos en un macronivel diferente, y así continuar sucesivamente hasta conseguir la(s) macroestructura(s).

Es oportuno recordar con van Dijk (26) que las MRS hacen explícita la manera en que se puede derivar el tema o asunto, por lo menos en la semántica (gramatical), en un modelo de la comprensión cognitiva del discurso, las cosas son más complejas. Por otra parte, una macroestructura derivada por MRS es en sí una proposición o una secuencia de proposiciones.

Entre los muchos problemas que nos plantea la aplicación de las macrorreglas, uno de los más importantes consiste en precisar el orden de aplicación de las mismas; en tal sentido procede, pues, preguntarnos si el orden debe ser tal y como lo hemos enunciado anteriormente: supresión, generalización, construcción y cero; o si, por el contrario, existe alguna razón para optar por un orden de aplicación distinto a éste. Por ejemplo, construcción, supresión, generalización y cero.

El propio van Dijk (27) afirma, a este respecto, que esta cuestión es difícil de responder. La dificultad reside, entre otros factores, en el hecho que representa la propia función de cada una de las reglas; dicho en otros términos: si, como hemos dicho más adelante, mediante la primera regla, de supresión, prescindimos de una serie de informaciones, es probable, quizás no siempre, pero sí puede fácilmente suceder que, a la hora de aplicar la tercera regla, -la de construcción- nos encontremos con informaciones ya suprimidas o generalizadas que nos serían necesarias a efectos de integrar o construir en un nivel superior mediante la oportuna (macro-) proposición.

A ello hemos de añadir la dificultad de precisar si este mismo orden es válido para todo tipo de discurso.

Por esta razón, aunque mantengamos la formulación anteriormente descrita, fundamentalmente presidida por criterios teóricos, parece más viable, desde el punto de vista de aplicación, atenernos al segundo esquema de planteamiento, es decir: construcción o integración, supresión, generalización y cero.

Otros problemas relacionados con la aplicación de las macrorreglas o principios de reducción de la información formulada con anterioridad son:

A pesar del planteamiento realizado, consistente en describir y constatar el funcionamiento de las diversas operaciones, queda por demostrar que éstas sean suficientes para dar adecuada cuenta de la reducción de la información en un sistema lingüístico (o también en el terreno de la cognición).

Otro problema u observación que conviene resaltar en la formación de la macroestructura es que, si bien es verdad que generalmente tiene un carácter deductivo, otras veces, sin embargo, puede llegar a tener una naturaleza inductiva; dicho en otros términos: no se requiere forzosamente disponer del concepto en su integridad (de todos sus componentes), ya que tanto los esquemas como los marcos de conocimiento, y, en definitiva, el mundo conocido, hacen posible inferir el concepto general.

Más aún: es importante reparar, por otra parte, en el hecho de que, aunque ciertamente los principios de reducción de información y, por ende, de formación de macroestructuras, son generales, no obstante pueden también ser diferentes, en función del tipo de discurso. Esto, ni más ni menos, viene a poner de manifiesto que determinadas informaciones son importantes en un tipo concreto de discurso y, sin embargo, no lo son tanto en otros. Esta observación nos lleva a considerar algo estrechamente relacionado con la aplicación de la macroestructura como es la

tipología textual, que veremos más adelante, en el próximo capítulo.

Haremos todavía una última observación más para reconocer también que estos principios, además de generales son también "ideales" y teóricos, dado que, debido a varios factores cognitivos, las macroestructuras pueden ser construidas de diferente manera por hablantes diferentes (dependiendo del conocimiento, pero también de los intereses, tareas, actitudes, creencias,....), o incluso diferentes para el mismo hablante, en diferentes contextos pragmáticos o situaciones sociales.

Aplicado por la vía de ejemplo a textos diversos mediante análisis macroestructurales, distinguiremos en ellos las siguientes partes:

- La microestructura (tomando la oración como unidad).,
- Aplicación de la macrorregla correspondiente.
- Determinación de la(s) macroestructura(s).

A partir de este análisis, podemos concluir, dirá van Dijk (28), que un macroanálisis se realiza en diferentes niveles, tales como que, por un lado, suprimimos todos aquellos detalles irrelevantes, y, por otra parte, generalizamos e integramos las acciones globales; pero al mismo tiempo realizamos toda una serie

de inferencias a propósito del trasfondo de los acontecimientos, el carácter de los participantes concernidos, así como el marco social en que se desenvuelven tales hechos. En otros términos: las macrorreglas no solamente operan por supresión de la información dada, sino que también construyen información nueva, información global a otro nivel.

Habitualmente las inferencias dependen del conocimiento particular, creencias, valores y normas del oyente/lector, estando sometidas, una vez más, a la personalidad del mismo, así como al momento y al texto concreto.

Evidentemente que, tomando como base de partida el principio de recursividad en la aplicación de las macrorreglas anteriormente expuestas, nos encontramos con que de nuevo podemos volver a aplicar, si procede, las antedichas reglas sobre el resultado anterior.

Es interesante indicar también, para nuestros propósitos en el presente trabajo, que la mera exposición de la o las macroestructuras constituyentes del texto, forman por sí mismas el resumen del texto, como fácilmente puede deducirse de lo anteriormente expuesto.

3.5. Macroestructuras y gramática

Independientemente del conocimiento lingüístico implícito o explícito (intuición) de los hablantes y el uso real que se hace de la lengua en los procesos de producción e interpretación, podríamos preguntarnos con van Dijk (29) y Lindemann (30) si las macroestructuras tienen manifestaciones lingüísticas directas. Ya que, en caso contrario, tales estructuras podrían ser de interés sólo en un explicación cognitiva del tratamiento de información.

Ya hemos podido ver a lo largo de este capítulo cómo algunas macroproposiciones se expresan en el propio discurso, desde el punto de vista cognitivo; generalmente suelen coincidir con la cuarta de las macrorreglas: la MR CERO.

Pero existe también toda una serie de claves discursivas que funcionan dentro del discurso con la intención de seleccionar las macroestructuras en la comprensión y producción del discurso.

Y así nos encontramos, por una parte, con que las macroestructuras pueden ser expresadas por frases, denominadas frases tópicas con un lugar y función específicos en el discurso, tales como: títulos, subtítulos y cabeceras. En tal sentido lo reconocen Dijk y Kintsch (31), cuando afirman que a menudo se

expresan las macroestructuras en el discurso a través de los títulos, frases temáticas y palabras en el resumen. Más adelante llegan a afirmar que, en general, sólo los resúmenes expresan la macroestructura.

Por otra parte, también los títulos y cabeceras son importantes para el lector por cuanto que establecen hipótesis sobre la macroestructura del discurso. En otro lugar (32) el propio van Dijk denomina "discursos parásitos" a los anuncios, introducciones, resúmenes o comentarios que acompañan al discurso hablado o escrito, particularmente en los medios de comunicación.

Evidentemente que una teoría de las macroestructuras nos ha de permitir relacionar los títulos y el texto.

Por tanto, un caso especial de expresiones temáticas son los resúmenes y paráfrasis en el texto. Tienen como misión principal expresar la macroestructura en su totalidad. Desde el punto de vista textual, suele encontrarse al principio o al final de un texto, en forma de "abstract", al principio, o en resúmenes concluyentes, al final. También puede aplicarse a secciones o capítulos.

Desde el punto de vista cognitivo, tales resúmenes tienen la misma función que las frases temáticas: preparar al lector

indicando de qué trata globalmente el texto, qué es importante en la formación de macroestructuras, en el caso de los "abstract" antepuestos, para indicarle al lector si está interesado en leer todo el texto. En el caso en que figuran al final, tienen como objetivo confirmar o simplemente repetir la macroestructura del texto, indicando la información más importante del mismo.

Insistimos de nuevo en que nos encontramos con que los resúmenes son típicamente expresión de la o las macroestructuras de un discurso.

Las paráfrasis también, dice van Dijk (33), en algunas ocasiones, tienen un carácter de resumen.

Estrictamente hablando, una paráfrasis es un discurso que consiste en una o más frases, que expresan el mismo contenido semántico que otro discurso, incluso en el macronivel, aunque con diferentes palabras, construcciones sintácticas, y, generalmente, expresado de diferente manera.

Además de los resúmenes y las paráfrasis, existen otros mecanismos o expresiones textuales que actúan como indicadores de macroestructuras. Estas expresiones pueden tener propiedades gramaticales peculiares en su conexión con proposiciones u oraciones de otro nivel de descripción.

No hemos de olvidar, señala van Dijk (34), a este respecto, los diferentes indicadores lingüísticos de las macroestructuras y la importancia de estas estructuras para la coherencia semántica en el nivel local. Parece demostrado cómo las macroestructuras definen la coherencia global de un texto; por otra parte, parece fuera de toda duda también que la coherencia local no sólo puede ser definida en términos de conexiones lineales entre hechos, sino que esta conexión está relacionada con el tópico de la secuencia.

Son, por tanto, también de interés lingüístico un cierto número de estructuras y expresiones que indican la presencia de expresiones temáticas o metadiscursivas que subrayan directamente la presencia de macroestructuras. Se trata de indicadores temáticos ("topic indicators", en terminología de van Dijk, "claves discursivas", según Kintsch, "discourse pointer" para Carpenter y Just, "señalizaciones", según J.A. León). En cualquier caso nos referimos a una serie de claves que aparecen en el discurso y que habitualmente utilizamos para precisar (indicar, seleccionar) las macroestructuras, tanto en la comprensión como en la producción del discurso.

Entre los principales INDICADORES TEMÁTICOS, señalamos a continuación los siguientes:

1. **Expresiones globales metasemánticas, del tipo de:**

- * Este discurso versará sobre...
- * Voy a hablar sobre...
- * El tema (lo esencial, el resultado,...) de mi exposición será...

Hemos de considerar también las variantes temporales de pasado (cuando se trate de final del texto), así como las variantes de tercera persona: dijo que, habló sobre,...

2. **Indicadores de resumen**

Conviene distinguir en este apartado lo que son expresiones lingüísticas (lenguaje), de lo que son observaciones, añadidos, marcas, indicaciones en el texto (metalenguaje).

Por tanto, diferenciaremos dos grupos entre los indicadores del resumen; a saber:

2.1. **Indicadores lingüísticos, tales como:**

- * para resumir,...

- * **verbo** resumir (conjugado en diferentes modos, tiempos y personas)
- * en resumen,...
- * permítanme resumir...
- * en resumidas cuentas,...
- * en otras palabras,...
- * en pocas palabras,...
- * en conclusión...(a modo de conclusión)
- * en definitiva,...
- * en suma,...
- * ..., en suma,...
- * ..., en suma.
- * en síntesis,...
- * en conclusión,...
- * brevemente,...
- * en una palabra,...
- * en otras palabras,...
- * dicho en otros términos,...(de otra manera)
- * en resolución,...

2.2. Indicadores metalingüísticos

- * resumen y conclusiones finales (puede llegar a ser el epígrafe de un capítulo, coincidiendo frecuentemente con el Epílogo).

* el sumario (en prensa, radio y TV).

* programa (resumen)

* la anécdota, el refrán, la máxima, un verso (en función de cita textual) como resumen.

* EPITOME

3. **Indicadores de relevancia**, entre los que podemos destacar, a título de ejemplo, los siguientes:

* lo más importante (relevante) es...

* adverbios ponderativos tales como principalmente, crucialmente, especialmente

* verbos del tipo de recalcar, poner énfasis, insistir, etc...

Los ejemplos son especialmente frecuentes en el discurso científico, en que el papel de la comprensión correcta del tema principal es importante, fundamentalmente en razón de los aspectos didácticos.

Entre los indicadores del tema, contamos con un número de frases estereotípicas y de adverbios característicos. Otros indicadores de macroestructura o temáticos aparecen expresados a través de los conectores, ya que, además de expresar relaciones entre hechos, lo que en términos lingüísticos supone unir dos proposiciones del micronivel, también pueden ser usados para expresar relaciones entre actos de habla, relación de proposiciones en el macronivel, que viene a ser la relación de una macroproposición y una microproposición. Es el caso, por ejemplo, de conectores del tipo de **pero, sin embargo, etc.** y de locuciones conectivas (**por una parte y por otra, por tanto, en primer lugar, a continuación, etc...**).

Además de los indicadores para la introducción de temas o conectivos para relacionar tópicos o temas, existen expresiones que indican cambios de tópico , tales como:

- * **sí, pero**
- * **Hablando de (objeto, persona), sabes que...**
- * **vamos a ver ahora si...**
- * **permítame hablar sobre algo también**

Este tipo de mecanismos son importantes para una interpretación correcta en la comprensión del discurso, ya que

señalan al hablante que puede producir o construir una nueva macroestructuras.

Con frecuencia las macroestructuras aparecen en la estructura lingüística a través de la referencia; y para ello los indicadores más frecuentemente usados con la intención de expresar las macroestructuras son los pronombres, artículos definidos y demostrativos. Muy particularmente las expresiones *lo, eso, esto* se usan para referirse a elementos textuales que no están representados correferencialmente en la parte previa del texto.

Hay también evidencia léxica, dice van Dijk (35), para detectar la existencia de MES en la expresión del concepto que contiene los conceptos del resto del pasaje, al menos en alguna clase de estructura relacional.

Éste es -sigue diciendo el autor- probablemente el modo más sencillo por el que se expresan las macroestructuras: determinan para un discurso o parte de él el alcance de los posibles conceptos que pueden usarse y así son una construcción global en la inserción léxica.

Es importante contar además con estrategias basadas en claves contextuales y en el conocimiento de la situación general

de comunicación.

Hay también varias clases de indicadores fonológicos, fonéticos o gráficos en la organización macroestructural del discurso. Entre los primeros nos encontramos principalmente con pausas, entonación y partículas específicas (*ahora, bien, etc...*) que indican el cambio de tópico en la conversación. La correspondencia en el discurso escrito son los blancos y párrafos, lo que Kintsch (36) denomina "claves gráficas", dentro de las diferentes claves discursivas de las que venimos tratando. En cualquier caso, refiriéndonos a los párrafos, hemos de considerar su naturaleza macroestructural, por cuanto que marcan las secuencias que pertenecen al mismo tópico. Lo cual supone que la introducción de un nuevo párrafo lleva consigo y a la vez indica el cambio de (sub-)tópico.

A este respecto, nos interesa destacar con García Berrio y Albaladejo (37) la importancia de este tipo de unidades estructurales en la organización del texto, ya que, como afirman estos autores:

"Los párrafos son secciones del discurso delimitadas por marcas que agrupan secuencias de oraciones que corresponden a un mismo tópico, de tal modo que la existencia de un nuevo párrafo señala el cambio de tópico."

De ahí, por tanto, la importancia que tiene el párrafo en la organización de la información que el texto contiene. Pero además, añaden más adelante dichos autores, y aquí no situamos más directamente en el contenido del capítulo que estamos estudiando, lo siguiente:

"El párrafo es una unidad de la macroestructura, formando, pues, el texto junto con otras unidades semejantes, pero está constituido por unidades microestructurales, por oraciones - no en balde la macroestructura es manifestada mediante la microestructura-."

El párrafo, consecuentemente, es una unidad macroestructural que se manifiesta microestructuralmente, de tal manera que, como añaden los antecitados autores, ésta sería la macro y microestructura del párrafo:

"... el tópico central de un párrafo forma parte de la organización sintáctica de los tópicos de la macroestructura, por lo que un párrafo está sintácticamente relacionado con los demás del texto, estando explicitada en la microestructura dicha relación; además, el párrafo posee una organización sintáctica interna."

Además de los indicadores anteriormente mencionados, de carácter eminentemente lingüístico y gramatical, otro indicador discursivo en la comprensión y producción del discurso consiste en considerar la relativa extensión o complejidad de cierta parte del mismo, basándonos en el hecho, cognitivo también, de que a

mayor interés o preocupación o importancia, le ha de corresponder un tratamiento textual también más extenso y relevante.

Para finalizar, queremos poner de manifiesto que nos parece especialmente importante este aspecto del tema sobre las relaciones entre los indicadores lingüísticos y la elaboración de las macroestructuras semánticas, sobre el que hay todavía tarea por hacer. No obstante ello, nos parecen concluyentes -y oportunas al respecto- las palabras de van Dijk (38):

"La existencia de palabras clave, frases tópicas ('topical sentences'), sumarios, títulos, indicadores de tópico y de resumen, marcadores de importancia, pronombres, artículos, conectores y adverbios macrorreferenciales, mecanismos gráficos específicos tales como pausas y sangría de párrafos, fenómenos de entonación, morfemas específicos o frases para indicar el cambio de tópico, y sobre todo las condiciones fundamentales de coherencia de proposiciones y oraciones, proporciona una amplia evidencia de la relevancia gramatical de las macroestructuras semánticas."

De lo tratado en este capítulo podemos concluir que, si importantes son para resumir los mecanismos cognitivos, no lo son menos las macroestructuras semánticas, ya que se trata de la representación explícita del significado global del texto; en consecuencia, expresan qué elementos textuales son más relevantes en la información semántica del discurso. Las operaciones de reducción de información semántica, así como de las claves

discursivas, constituyen e indican, respectivamente, las MES en la comprensión y producción del discurso.

Hasta tal punto es así que el propio resumen -y también la paráfrasis- son la expresión directa de la o las MES de un discurso.

Notas y referencias bibliográficas

- (1) Entre los principales estudios realizados nos encontramos con los de Teun A. van Dijk (1977a, 1980a, 1982a, 1982b, 1982c, 1983a, 1984b, 1985a vol.II, 1987, 1988), Dijk y Kintsch (1977, 1983), Kintsch y van Dijk (1975,1983) y Walter Kintsch (1977, 1979, 1982), Kintsch, Mandel y Kozminsky (1977), Just y Carpenter (1977), García Berrio y Vera Luján (1977), Ramón Trives (1979), García Berrio (1980), Kieras (1981), García Berrio y Albadalejo Mayordomo (1983), Albaladejo Mayordomo (1984,1989), Vera Luján (1984) , Corno (1987), Garner (1987a).
- (2) Teun A. van Dijk, 1987,56
- (3) Teun A. van Dijk, 1980a,99 y 1983a,223
- (4) Teun A. van Dijk, 1984b,195
- (5) Teun A. van Dijk, 1980a,9
- (6) Estanislao Ramón Trives, 1979,181
- (7) Enrique Bernárdez, 1982,151
- (8) Teun A. van Dijk, 1985a,115 y 1987,43
- (9) Teun A. van Dijk, 1987,45
- (10) Agustín Vera Luján, 1984,6
- (11) A. García Berrio y A. Vera Luján, 1977,184
- (12) A. García Berrio y T. Albaladejo, 1983,143
- (13) T. Albadalejo Mayordomo, 1984,269

- (14) Dario Corno, 1987,66
- (15) Walter Kintsch, 1982,782
- (16) Teun A. van Dijk, 1984b, 204
- (17) Teun A. van Dijk y Walter Kintsch, 1977,73
- (18) Teun A. van Dijk, y Walter Kintsch, 1975,102
- (19) Marcel A. Just y Patricia A. Carpenter, 1977,4
- (20) Teun A. van Dijk, 1980a,18
- (21) Teun A. van Dijk, Op. cit., p.82
- (22) Julien A. Greimas, 1990,18
- (23) Roland Barthes, 1966, 9,10 y 12
- (24) Teun A. van Dijk, Op. cit., p.82
- (25) Teun A. van Dijk, Op. cit., p.83
- (26) Teun A. van Dijk, 1987,46
- (27) Teun A. van Dijk, 1980a,49
- (28) Teun A. van Dijk, Op. cit., p.54
- (29) Teun A. van Dijk, 1984b,222
- (30) Bernhard Lindemann, 1983,16
- (31) Teun A. van Dijk y Walter Kintsch, 1983,52
- (32) Teun A. van Dijk, 1983b,83
- (33) Teun A. van Dijk, 1980a,101
- (34) Teun A. van Dijk, Op. cit., p.105
- (35) Teun A. van Dijk, 1984b,122
- (36) Walter Kintsch, 1977,41
- (37) A. García Berrio y T. Albaladejo, Op. cit., p.162
- (38) Teun A. van dijk, 1980a,105

CAPÍTULO IV

LA SUPERSTRUCTURA ESQUEMÁTICA

**"Chaque discours a son type de résumé...
...on ne peut résumer un poème. Au contraire,
le résumé du récit (s'il est conduit selon
des critères structuraux) maintient l'individualité
du message."**

(Roland BARTHES: Communications, n° 8)

4.1. Introducción

A la idea de Superestructura (SE, en lo sucesivo) en Lingüística y en Ciencia Cognitiva, relativamente reciente, se llega tras una serie de estudios centrados, además de en los puramente literarios, en otros procedentes de la Etnografía y Antropología, como lo atestiguan fundamentalmente las aportaciones, por una parte de los formalistas rusos de los años veinte, tales como Bakhtine, Roman Jakobson, Skovski, Timanov, Propp y su introductor en Francia, Lévi-Strauss; y, por otra parte, los formalistas literarios rusos traducidos por Todorov (1), así como los estudios semióticos franceses, centrados principalmente en Barthes, Greimas, Brémond y Todorov.

Para van Dijk (2) este interés común entre los antropólogos, los lingüistas y los estudiosos de la narrativa literaria, tanto en el discurso como en los films o los cómics, fue una de las perspectivas que se abrieron con la nueva disciplina de la semiótica.

Sigue diciendo van Dijk que la lingüística, más que ninguna otra disciplina, llegó a desempeñar un rol metodológico de bisagra para la semiótica y el estructuralismo en general, ya fuera de los estudios literarios, en la antropología o en otras disciplinas (incluyendo algunas nuevas, como los estudios de

films).

"Gran parte del análisis del discurso -añade más delante van Dijk (3)- surgió de la antropología estructural, ejemplificada en el análisis de los mitos o de los relatos folclóricos de Propp y de Lévi-Strauss, y lo mismo puede decirse del desarrollo de la antropología y la etnografía en los Estados Unidos".

A este respecto, ya señalaba Barthes (4), aplicándolo, en este caso, al relato o narración ('le recit'), cómo éste puede aparecer en forma de lenguaje articulado, oral o escrito, en forma de imagen, fija o móvil, de gesto y también de matalenguaje integrador de todas las formas anteriores. Y además, a propósito de los géneros en que aparece, no queda, según él, ni mucho menos relegado al cuento y la novela, sino que, por el contrario, aparece también en el mito, la leyenda, la fábula, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pictórico, la vidriera, el cine, los cómics y la conversación. Esto confiere al relato, en palabras del propio Barthes, un carácter de "universalidad", de presencia omnímoda en la expresión humana, considerada en su sentido más lato.

Continuando con el relato, debemos a los formalistas rusos (Propp y Lévi-Strauss, particularmente), sigue diciendo Barthes (5), el planteamiento del siguiente dilema a propósito del relato: o bien se trata de una simple repetición de sucesos, o,

por el contrario, nos encontramos con un fenómeno, de tipo textual, que posee en común con otros relatos una estructura susceptible de ser analizada, habida cuenta, señala el propio Barthes, de que nadie puede combinar (producir) un relato sin referirse a un sistema implícito de unidades y reglas.

Nos parece que precisamente aquí, en la segunda parte de la disyuntiva, en la, permítasenos subrayarlo, estructura susceptible de análisis, es donde reside la clave de lo que nos ha de ocupar fundamentalmente en este capítulo, a saber: la averiguación del concepto de superestructura, y de la tipología que podemos establecer de cuantos "textos" diferentes con sus correspondientes estructuras -diferentes- podamos precisar, teniendo presente que a cada estructura, con las "unidades y reglas" correspondientes, habrá de corresponder así mismo un tipo de síntesis, resumen o contracción textual distinto.

Es el propio Greimas (6) quien habla de "una vuelta al trabajo de Propp..." en los siguientes términos:

"La aparente simplicidad de las estructuras narrativas que Propp reconoció en los cuentos populares, así como la feliz elección de su terreno de maniobras, explican tan triunfal retorno..."

Añade a continuación que:

"Todo el interés del retorno al esquema narrativo de Propp por otra parte de la semiótica... proviene de que el esquema proppiano es susceptible de ser considerado, después de algunos ajustes necesarios, como un modelo, hipotético pero universal, de la organización de los discursos narrativos y figurativos."

Señalamos antes de nada la concepción de cuento maravilloso correspondiente a Vladimir Propp (7), defensor de la uniformidad absoluta de la estructura de los cuentos maravillosos, en el sentido de que todos ellos pertenecen al mismo tipo en lo que concierne a su estructura. En tal sentido añade más adelante:

"Se puede llamar cuento maravilloso, desde el punto de vista morfológico, a todo desarrollo que, partiendo de una fechoría (A) o de una carencia (a) y pasando por las funciones intermedias, culmina en el matrimonio (W) o en otras funciones utilizadas como desenlace."

Suscribimos a este respecto las palabras de Vera Luján expresadas en los siguientes términos(8):

"... un modelo como el elaborado por Vladimir Propp venía a adquirir un status de antecesor ejemplar, al mostrar cómo bajo la aparente pluralidad del conjunto de narraciones populares subyacía un esquema de invariantes narrativas cuya combinación perfectamente reglada determinaba la posibilidad de existencia de cualquier narración particular."

Añade este mismo autor más adelante que:

"El modelo de Propp fue construido sobre la hipótesis de que todo relato venía a constituir el resultado de la concreta actualización de un conjunto de unidades narrativas pertenecientes, como las reglas que determinan sus posibilidades de sintagmación, a un paradigma cuyas dimensiones y contenido coincidirían con lo virtual-narrativo."

Todavía más próximo a nuestros días, Adam (9) habla de "narratologie" como de una rama de la semiología que tiene como cometido analizar el modo de organización interna de determinados tipos de textos; por lo cual ha de tener forzosamente relación con el análisis del discurso y con la gramática del texto. Ello también, por otra parte, según afirma más adelante este mismo autor, pone de manifiesto la conveniencia de distinguir los tipos de texto (argumentativo, explicativo, descriptivo, narrativo, etc.) de los tipos de discurso en que aparecen actualizados y mezclados (novelas, películas, cómics, fotonovelas, publicidad, sucesos, historias curiosas, etc).

4.2. Definición de Superestructura

A tenor de lo que veíamos anteriormente, bien podemos empezar por definir las superestructuras esquemáticas como una serie de estructuras globales especiales que tienen como principal objetivo representar el contenido semántico -el tema-

del texto. Esto nos llevará a destacar muy particularmente aquí, a expensas de verlo con mayor detenimiento más adelante, la condición de estructura global, por una parte, y la de representación del contenido semántico, por otra.

Entre los principales teóricos nos encontramos con van Dijk, quien define la superestructura de la siguiente manera:

"son principios organizadores de discurso. Tienen un carácter jerárquico" (10)

"... una superestructura es la forma esquemática que organiza el significado global de un texto" (11).

"Es la manera como se organiza y clasifica el contenido -la macroestructura- en un número de categorías convencionales que tienen una naturaleza jerárquica" (12)

"Una superestructura puede caracterizarse como la forma global de un discurso, que define la ordenación global del mismo y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura, en muchos aspectos parecida a la "forma" sintáctica de una oración, se describe en términos de categorías y de reglas de formación. Las reglas determinan el orden en que aparecen las categorías."

Por tanto, diremos con van Dijk (13) que las superestructuras son estructuras globales (formas de texto) que caracterizan el tipo de un texto. De aquí podemos deducir, sigue

diciendo este mismo autor, que tanto las superestructuras como las macroestructuras semánticas tienen una propiedad común: no se definen con relación a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino con respecto al texto en su conjunto, o determinados fragmentos de éste. Ésta es la diferencia de estructuras locales o microestructuras en nivel de las oraciones.

Justamente en este punto, el de la consideración del texto en su conjunto que defiende van Dijk para averiguar la superestructura o, por el contrario, el de las secuencias textuales y su correspondiente estructura secuencia, que propugna Adam, será una de las fundamentales discrepancias entre dos de los principales estudiosos de las superestructuras textuales, término que, por cierto, no es del agrado de este segundo lingüista, quien, aunque lo utiliza, prefiere el de "estructuras secuenciales", ya que aquél es demasiado vago y generador de confusión, y que, por otra parte, pondremos de manifiesto más adelante, cuando tratemos acerca de la tipología textual.

Continuando con los presupuestos de van Dijk, si hablamos de estructura global de un texto, hemos de reconocer consecuentemente que tales SE determinan un orden global de las partes que constituirán el texto. Tales partes textuales no serán otra cosa que unidades de una categoría determinada que están

vinculadas con esas partes del texto previamente ordenadas. Dicho con las palabras de van Dijk (14), una superestructura se plasma en la estructura del texto; lo cual es tanto como decir que la SE es una especie de esquema al que el texto se adapta, por cuanto que las SE esquemáticas organizan las macroestructuras temáticas del texto.

Como tal esquema que son las SE, podemos pensar, por lo tanto, que se dan independientemente del contenido y, generalmente estas estructuras no se describen sólo de forma gramatical, sino que se basan en el dominio de ciertas reglas que vienen dadas por la capacidad lingüística y comunicativa general del hablante.

Por otra parte, la condición de esquema abstracto de las SE le atribuyen cierto carácter convencional; lo cual nos sitúa ante la conveniencia de, primero, conocer dichos esquemas, y, además, investigar hasta qué punto se dan o manifiestan en los textos de una lengua natural.

Es precisamente esta condición de esquema abstracto lo que confiere a la SE su principal virtualidad, lo cual, por otra parte, lleva consigo la posibilidad de manifestarse en diferentes sistemas semiológicos. Aplicado, por la vía del ejemplo, a la SE narrativa, podemos concluir que es igualmente aplicable tanto a

un texto como a una serie de dibujos o a una película. Ello viene a querer decir, por tanto, que las SE (narrativa o argumentativa), aunque desde un punto de vista textual se expresen a través de la lengua, sin embargo, no podemos decir que sean de tipo "idiomático" o "lingüístico" en su sentido estricto.

4.3. Características y funciones

Ya hemos señalado con anterioridad que las superestructuras esquemáticas son de gran importancia para la estructuración global de las informaciones semánticas. Esto es, sin duda, una de las características y funciones principales de la SE, por cuanto que durante el proceso de interpretación se intenta plasmar -dice van Dijk (15)- las proposiciones y, sobre todo, las macroproposiciones que de ellas se derivan, en categorías de un tipo de texto determinado.

Lo importante de estos esquemas o superestructuras es que mantienen preparadas categorías de este determinado tipo de texto en forma de lo que llama el antecitado autor "ranuras abiertas" ('slot' abiertas), en las que pueden insertarse fragmentos del texto, o, mejor dicho, macroproposiciones que representan a estos fragmentos.

Así, cuando las categorías respectivas de un texto estén 'llenas' del contenido correspondiente a la o las MES, su conjunto formará el tipo de texto correspondiente. Valga como ejemplo el caso más común: el del cuento; llamaremos SE narrativa a su esquema narrativo, compuesto por las categorías siguientes: introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja. Hasta aquí, como puede verse, tan sólo estamos hablando de un esquema fundamentalmente abstracto.

A diferencia de las MES semánticas que organizan el contenido global del discurso, las SE esquemáticas desempeñan una función importante que consiste en determinar si el discurso es o no completo, además de precisar qué información es necesaria para llenar las respectivas categorías.

Qué duda cabe, pues, que dichas SE esquemáticas, en el modelo cognitivo del procesamiento del discurso, como ya vimos en el capítulo II, desempeñan una función capital tanto en la comprensión y producción del discurso, como en su almacenamiento y reproducción, ya que, como afirman van Dijk y Kintsch (16):

"Las superestructuras son esquemas aplicables a formas textuales convencionales; el conocimiento de estas formas facilita la generalización, recuerdo y reproducción de macroestructuras."

Precisan estos mismos autores más adelante, a este respecto, que las superestructuras facilitan la comprensión y la memoria; esto es especialmente importante para nuestros propósitos de aplicación didáctica, ya que, por una parte, si tenemos en cuenta a Bratcher (17):

"Enseñar estos tipos de superestructuras es un medio de ayudar a los estudiantes para que identifiquen fácilmente la intención del autor, una destreza lectora extremadamente importante":

Y otro tanto nos sucede con la escritura, si hemos de creer a Dumortier y Plazanet (18), cuando afirma:

"Les schémas des fonctions aident à mieux lire; ils sont aussi des auxiliaires dans la pédagogie de l'écriture."

Y, por otra parte, por la condición cultural de las SE, por cuanto que supone reconocer que tales SE se aprenden. Obviamente, como sucede en todo aprendizaje, no todas las SE se aprenden igualmente, sino que, una vez más, está relacionado con la evolución del individuo y su condición social. Como consecuencia de lo antedicho, algunas, como el esquema narrativo, se aprenden muy pronto, por vía oral, fruto seguramente de la importante función que desempeña la transmisión oral del cuento y otras estructuras similares tan abundantes y recurrentes en la tierna

infancia, y que, por cierto, tan magistralmente han sido recopiladas y tratadas por los estudiosos del Folklore (19). Con este propósito mencionaré tan sólo lo que Ana Pelegrín denomina "estructuras básicas" (20) de los juegos de tradición oral.

Otras superestructuras, por el contrario, sólo se adquieren a través de un aprendizaje especializado, tales como determinados tipos literarios.

Si, por otra parte, partimos de la consideración de la superestructura como un tipo de esquema abstracto que proporciona el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales, hemos de convenir con van Dijk (21) que esta característica produce un paralelismo con la sintaxis, con la forma en que describimos una oración. Por tanto, nos encontramos con un procedimiento que funciona análogamente a la gramática y a la lógica, y ello, consecuentemente, requerirá la formulación de una serie de reglas mediante las que pueden combinarse las categorías entre sí.

Además de la característica de abstracción de la estructura textual, otra característica consiste en que los hablantes conocen dicha estructura o esquema textual y son capaces de aplicarlo correctamente, además de discriminar entre textos que

manifiestan una superestructura "adecuada" y aquellos otros en que no es así.

Por otra parte, el hablante posee determinados "indicios" para poder formular sus propias hipótesis tanto en el campo de la comprensión como también de la producción textual, a propósito de qué categoría esquemática corresponde "llenar" en un momento preciso del discurso. De tal modo que, si nos remitimos a la narración, la categoría correspondiente a la complicación vendrá introducida por conectores (véase aquí la estrecha relación con la gramática textual) del tipo 'pero entonces', 'de repente' etc.; mientras que la conclusión de un esquema argumentativo irá precedido por frases tales como 'de esto se deduce', 'podemos inferir que', etc.

Es igualmente importante tener presente la función cognitiva que desempeñan en la comprensión del texto los títulos ("función de etiqueta", en terminología de van Dijk), que se hace aún más evidente en los resúmenes parciales o completos de los textos, al principio o al final de un fragmento o del texto entero. Es especialmente frecuente en los artículos de periódico, en que figuran los "textos acompañantes", como son la introducción, el prólogo o epílogo.

Por ello, podemos claramente afirmar que los hablantes

disponen de esquemas convencionales de reglas y categorías de superestructuras y, consecuentemente, podrán actualizar los saberes específicos del marco de conocimiento a medida que el texto vaya ofreciendo las indicaciones suficientes que la categorización esquemática requiera.

Justamente será el esquema quien impondrá determinadas constricciones a la o las macroestructuras, desde un punto de vista formal, sirviéndose de las categorías superestructurales, las cuales, dado su carácter funcional, definen relaciones funcionales entre (macro-)proposiciones en un texto determinado. Ello nos lleva a concluir con van Dijk (22) que las superestructuras vienen a ser una "guía" para la aplicación de las macrorreglas, y en tal sentido definen qué información es importante o relevante para el texto como un todo.

Otra característica más, todavía por resolver, -y que enlaza directamente con la tipología textual, que veremos a continuación- es hasta qué punto las superestructuras son realmente una propiedad general de los textos; es decir, si todos los textos tienen la correspondiente superestructura. El propio van Dijk (23) afirma al respecto lo siguiente:

"Las superestructuras no son una característica necesaria de los textos y para una división global del texto también puede servir el orden de las macroestructuras."

Conviene, para finalizar, resaltar brevemente la relación que existe entre la SE esquemática y los esquemas cognitivos, por una parte, y, por otra, entre la SE y la Retórica.

Si nos atenemos a la primera relación expuesta, **esquemas cognitivos vs. SE**, hemos de considerar, recordando en gran parte lo ya expuesto en el capítulo II, que, entre las características y funciones de los esquemas cognitivos, destacan las de ser:

- Bloques de construcción mental
- Representaciones mentales de situaciones típicas
- Guías de los procesos de comprensión
- Organizadores de los contenidos de la memoria humana.
- Soporte de las ideas en la organización e interpretación de la memoria
- Determinan qué información es relevante y cuál no
- Se adquieren a través de la experiencia personal.

Si, por otra parte, contrastamos estos rasgos definidores de los esquemas cognitivos con los correspondientes a las SE esquemáticas, a saber:

- Principios organizadores del discurso

- Forma esquemática que organiza el significado global del texto.
- Organizador del contenido -MES- en número de categorías convencionales y de naturaleza jerárquica.
- Forma global de un discurso que define su organización y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos.
- Estructuras globales (formas de texto) que caracterizan el tipo de un texto
- Especie de esquema al que el texto se adapta
- Facilitan la comprensión y la memoria
- Determinan si el discurso es o no completo
- Son adquiridas por la experiencia (condición cultural)

En este caso, a partir de la exposición de las características de ambos procesos en la comprensión y producción, parece obvia la estrecha relación existente entre ambos, ya que en los dos casos estamos ante procesos de representación mental (de experiencias, situaciones, etc., o de textos), que guían la comprensión (y también la producción) a través de la construcción de macroestructuras semánticas formadas por categorías convencionales, cuyos contenidos se fijan en esquemas, los cuales facilitan, a su vez, la comprensión y la memoria. Tanto para adquirir los esquemas cognitivos como las SE esquemáticas es imprescindible la experiencia (condición cultural). Los esquemas

cognitivos, por tanto, son soporte de las ideas, hasta el punto de que la comprensión sólo es posible en la medida en que se ajusta a los esquemas del individuo, siendo las SE esquemas a los que se adaptan los textos, en cuyo seno se definen jerárquicamente las relaciones entre los fragmentos; de ahí que se conciban las SE como formas esquemáticas que organizan el significado global de un texto.

Por lo que respecta a la relación **SE esquemática y Retórica**, empezaremos por precisar con Albaladejo (24) que la Retórica tiene una relación muy estrecha con la lingüística, en la medida en la que ésta abarca, gracias al marco teórico de la lingüística textual y de la semiótica lingüística, un amplísimo espacio, que supera los límites estrictamente gramaticales. Porque, además, afirma más adelante (25), atiende a la organización textual y también a las relaciones que dicha organización mantiene con el orador, con el público, con el referente, y con el contexto en el que tiene lugar la comunicación.

Barthes (26), al exponer las cinco partes de la "techné rhétoriké" (*inventio* o *euresis*, *dispositio* o *taxis*, *elocutio* o *lexis*, *actio* o *hypocrosis* y *memoria* o *mnemé*), comenta que la *dispositio* es tanto como "mettre en ordre ce qu'on a trouvé" - fruto de la *inventio*, naturalmente-. Más adelante (27) define la *dispositio* como "l'arrangement des grandes parties du discours".

Si, por otra parte, tenemos en cuenta que, según Lausberg (28), el discurso consta de objeto de que se trata (*res*) y de su expresión por el lenguaje (*verba*), y que además -dirá más adelante- la *dispositio* afecta tanto a la *res* como a los *verba*; pues llegaremos a la conclusión de que, como dice Lausberg -, en el fondo, la exposición de las partes del discurso y de su orden es cosa de la *dispositio*, ya que su función básica consiste en la distribución de un todo (por tanto, del conjunto del discurso así como también de sus partes integrantes, *res* y *verba*). Consecuentemente, la *dispositio*, termina diciendo (29), es la que impide el caos de las ideas y de las palabras al someter *res* y *verba* al orden puesto al servicio de la *utilitas*.

Nos parecen suficientemente concluyentes las palabras de Chico Rico (30), expresadas en los siguientes términos:

"... también cabe hablar de una serie de instrucciones relativas a la elección de un modelo superestructural determinado, sea narrativo, retórico o de cualquier otro tipo, por medio del cual se organizan globalmente las relaciones entre los seres, estados, procesos y acciones seleccionables de un modelo de mundo de lo verdadero, de lo ficcional verosímil o de lo ficcional no verosímil gracias a la operación de inventio, lo que supone la primera intervención de la operación retórica de dispositio.

No obstante, las superestructuras, ligadas indisolublemente a las macroestructuras por constituir aquéllas su forma y éstas su contenido, imponen a la inventio... ciertas

restricciones en cuanto a las clases de elementos semánticos que debe llenar los diferentes conjuntos-unidades básicos que las configuran y, además, controlan las posibilidades de ordenación propias de la dispositio, puesto que determinan el orden global de las partes del texto desde una perspectiva sintética."

No obstante, reconocemos con Albaladejo Mayordomo (31) que en el plano de la realización práctica del texto retórico, *inventio* y *dispositio* carecen de límites temporales fijados, pues se da simultaneidad entre los procesos correspondientes a ambas operaciones.

Resalta este mismo autor más adelante (32) que, de acuerdo con la división de la semiótica en sintaxis, semántica y pragmática, la *inventio* es semióticamente una operación semántica, es decir, es semiótico-extensional, por ser su finalidad la obtención de la estructura de conjunto referencial, y la *dispositio* es una operación sintáctica, pues su objeto es la organización macroestructural del discurso.

Finalmente, las *partes orationis*, teniendo en cuenta su situación en la *dispositio*, constituyen la organización sintáctica de la macroestructura del texto retórico.

4.4. La tipología textual

La consideración de las diferentes estructuras que presentan los textos o los discursos, nos lleva, como venimos viendo en este capítulo, a admitir determinados esquemas superestructurales, con la pretensión de poder corresponder y generalizar, siempre que sea posible, los esquemas con los textos o discursos correspondientes; ello, por tanto, nos plantea la necesidad de disponer de un corpus, lo más amplio posible de textos que nos permita establecer el catálogo que perseguimos - tipología textual-, con la intención de incrementar la competencia textual del hablante/oyente, tanto en la comprensión como en la producción, porque, siguiendo a Adam (33), la categorización de los textos forma parte de las actividades cognitivas espontáneas de los sujetos.

A pesar de que para Chiss (34) la tipología de los discursos pertenece al estructuralismo -en su pretensión de establecer un "modelo" que diera cuenta de la esencia de los fenómenos y que relacionase la realidad de los textos con la generalidad del tipo- de igual manera que la retórica clásica se ocupaba de la clasificación de géneros; no obstante, si hacemos caso a van Dijk, por una parte, "no es obvio que todos los discursos tengan una superestructura precisa" (35), y, por otra parte, "las SE no son una característica necesaria de los textos" (36).

Pero, además, son varios los estudiosos (37) que empiezan por admitir o terminan concluyendo que no existe aún una teoría general de la tipología de los textos, y que se trabaja en un plano fundamentalmente intuitivo.

Par Isenberg (38):

"Una tipología lingüística del texto, satisfactoria desde una perspectiva teórica, sigue siendo todavía un desideratum".

Añade al respecto más adelante que "la tarea de desarrollar una tipología semejante se hace tanto más urgente cuanto mayor es el conjunto de conocimientos lingüísticos textuales y pragmáticos que necesitan de una ordenación y precisión tipológica textual."

Y finalmente termina concluyendo Isenberg que "hasta ahora existen básicamente dos tipos de tipologías textuales, a saber: (a) aquellas que describen clases de texto mediante una combinación de características o una simple agrupación de propiedades textuales, y (b) aquellas que parten de determinadas propiedades fundamentales."

Para van Dijk (39)

"en este momento no existe una tipología del discurso sistemática y explícita. Tal teoría tendrá que basarse, claro está, en una teoría más general del discurso, una teoría que está todavía siendo construida."

Dressler pone de manifiesto (40) la confusión existente entre la "tipologia dei testi" y la "tipologia testuale" desde un punto de vista lingüístico, contrastada entre varias lenguas del mundo, en el nivel textual.

Para lo cual afirma lo siguiente:

"Una tipologia dei testi deve avere una base funzionale, deve distinguere universali del linguaggio, caratteristiche del tipo linguistico, del sistema della lingua, della norma rispettiva e della parola (o esecuzione), ha bisogno della deduzione e dell'induzione, deve mirare a utilizzare criteri graduabili e quantificabili".

Por si esto fuera poco, Adam, otro de los teóricos imprescindibles a la hora de estudiar la superestructura textual, concepto, como ya hemos dicho en otro lugar, al que prefiere llamar "estructura secuencial", reservando el término superestructura de van Dijk para la representación de la 'forma' (no del contenido que correspondería, según Adam, a la macroestructura) global de un discurso.

Bronckart (41) cree necesario distinguir dos niveles en el proceso de concreción de la acción del lenguaje en el discurso: los arquetipos discursivos y los tipos de discurso efectivos.

Los arquetipos discursivos se definen esencialmente por cómo se ajustan a la situación de producción , es decir, por la

naturaleza de las relaciones entre los parámetros del referente y al interacción social. Los principales arquetipos son: El discurso en situación (DS), el relato conversacional (RC), el discurso teórico (DT) y la narración (N).

Los tipos efectivos de texto quedarán sometidos a los valores de la interacción social.

Por tanto, según Bronckart, todo discurso se presenta, a la vez, como típico y singular. Típico porque se inscribe necesariamente en un arquetipo, definido por su tipo de anclaje enunciativo, sus marcas temporales y su planificación, es decir, por su estructuración discursiva. Y singular porque el valor específico que toman cada uno de los parámetros de la interacción social condiciona el empleo de algunos conjuntos de unidades lingüísticas unidas a la textualización.

La cuestión del peso respectivo de estos dos aspectos -dice Bronckart- (estructuración discursiva y efecto de homogeneidad de una parte, textualización y efecto de heterogeneidad, por otra) es una cuestión empírica, que debería ser objeto de nuevos trabajos.

Lundsquist (42) defiende el criterio de forma de representación como la forma lingüística particular bajo la cual

se presentan los hechos contados.

Pero, en cualquier caso, y como consecuencia de lo anterior, dice Adam (43), hay que plantear las cosas de distinta manera, porque las tipologías existentes están lejos de dar respuestas satisfactorias, para lo cual hay que prescindir de la noción de superestructura, reservándola para la descripción de un nivel cognitivo, prelingüístico (soporte de la tipología), de la ordenación de los sucesos ('relato') en su acepción prelingüística), de estados-propiedades ('descripción') y de conceptos ('exposición', 'explicación').

Define su obra más reciente: "Les textes: types et prototypes" (44) como el paso de una teoría de las superestructuras a una hipótesis sobre la estructura secuencial de los textos y sobre los prototipos de esquemas secuenciales de base.

Reconoce, por otra parte Adam (45) que, aunque la teoría general de las estructuras secuenciales está en sus comienzos, sin embargo nos podemos servir de diferentes teorías parciales, a saber: tradición retórica, poética, semiótica, sociolingüística y psicolingüística. Y, en consonancia con ello, postula que existe "un petit nombre de (types) de séquences de base", que, finalmente constituirán -como veremos más adelante- su propia

tipología, que, huyendo de toda tipología "ambiciosa", no abarcará sino los casos sencillos de estructuras secuenciales (quasi) homogéneas.

De ahí que en otro lugar (46) llegue a afirmar que le parece presuntuoso hablar de tipología de los textos, ya que cada texto es una realidad demasiado heterogénea como para que sea posible encasillarla en los límites de una definición estricta. Y, en consecuencia, propugna (47) que una tipología textual sólo es pertinente si se aplica a estructuras secuenciales homogéneas.

Esto es tanto como decir que, por ejemplo, la descripción raramente se da en estado puro y autónomo, sino que hace parte del texto narrativo o explicativo; por otra parte, el relato puede perfectamente hacer parte de una argumentación, de una explicación o de una conversación; al igual que no hay relato sin una mínima descripción.

En un texto determinado podemos encontrar, afirma Bernárdez (48), una parte caracterizable como descriptiva, seguida de otra argumentativa... Estos textos son, en la terminología de Werlich, "mixtos" tipológicamente. En estos casos existe siempre un tipo dominante, o sea, aquel que representa el esquema fundamental del texto.

Dicho en palabras de Adam (49), es muy frecuente encontrarse textos naturalmente complejos, en cuyo caso hablaremos de estructuras secuenciales heterogéneas y, como consecuencia, en esos casos, hay que considerar lo que Adam denomina 'inserción' de secuencias heterogéneas, y, por otra parte, la función de 'dominante' secuencial, ya que el predominio de una función constituye la base de toda tipología. En estos casos de heterogeneidad secuencial, se dan procedimientos de demarcación de las zonas fronterizas, en el comienzo y fin de la inserción.

Esto le lleva a Adam a definir el texto, por una parte, como una estructura secuencial fundamentalmente heterogénea (50); y también como una estructura jerárquica compleja formada por n secuencias -elípticas o completas- de igual tipo o de tipos diferentes (51).

Por todo ello, es necesario, según Adam (52), distinguir tres niveles en el proceso de elaboración textual, a saber:

Nivel A: Pre-lingüístico, plan cognitivo, que se corresponde con las SUPERESTRUCTURAS ESQUEMÁTICAS (ordenación o preparación de sucesos, estados, conceptos)

Nivel B: ESTRUCTURAS SECUENCIALES

- B1: Organización lingüística jerárquica común a todas las formas de "mise en texte":
(Prop (macro-prop(Sec(Texto))))
- B2: Organizaciones lingüísticas específicas
(Los tipos de secuencias).

Nivel C: TEXTUALIZACIÓN

- C1: "Prise en charge" (espacios semánticos)
- C2: "Segmentación (del plan de texto a la puntuación)
- C3: Períodos y "parenthésages".
- C4: Uniones en cadenas.

Volviendo de nuevo a la consideración de van Dijk (53), a la hora de definir los diferentes tipos de texto con que nos podemos encontrar, es conveniente precisar que las superestructuras no definen los tipos de discurso por sí mismas, sino que requieren también toda una serie de factores contextuales, que van desde los cognitivos a los socioeconómicos.

Hemos de decir, no obstante, que, ateniéndonos a los datos del contexto extralingüístico, básicamente social, y las estructuras de las oraciones que forman la "base textual" (Werlich), la función textual (E.U. Grosse), los criterios de carácter pragmático (Bárbara Sandig), al establecimiento de

rasgos (tagmémica)(54), al concepto de superestructura (van Dijk), o de estructura secuencial (Adam), o incluso a las operaciones de estructuración (Bronckart), o las formas de representación de Lundsquist; así tendremos una tipología u otra. Por nuestra parte, nos limitaremos a estudiar dos de las que consideramos principales tipologías, enunciadas de la siguiente manera:

- Tipología textual de van Dijk.
- Tipos de articulación de proposiciones o de secuencias textuales, de J.M. Adam.

Pasamos a continuación sin mayor dilación a exponer cada una de las tipologías.

4.4.1. La tipología textual de van Dijk

Hemos de empezar por considerar con este autor (55) que resulta necesaria la diferenciación de tipos de superestructuras o estructuras textuales, fundamentalmente porque tienen que ver con parámetros cognitivos, sociales y culturales diferentes.

A este respecto convendrá tener presente que podemos describir el mismo contenido tanto en una narración como en una argumentación; esto nos hace suponer que determinadas propiedades cognitivas y sociales de los contextos están relacionadas con

categorías específicas de las superestructuras.

Otra cuestión no menos interesante que hemos de considerar en toda tipología y teoría de las superestructuras es la de la posible base común de las estructuras globales, aceptando que los esquemas superestructurales muy probablemente no son arbitrarios y que además están en estrecha relación con los aspectos lingüísticos y pragmáticos de los textos y de la comunicación, o que, como mínimo, en un principio, existía esta relación.

Hechas estas breves consideraciones, exponemos los diferentes tipos de texto, a saber:

4.4.1.1. Estructuras narrativas

Se trata de formas básicas globales muy importantes en la comunicación textual. "La narración es el tipo de texto, con mucho más estudiado", según Isenberg (56), o también, en palabras de Ong (57) "el género más estudiado desde el punto de vista del cambio de la oralidad a la escritura ha sido la narrativa", para aseverar más adelante que "la mayoría de las culturas orales, si no todas, producen narraciones y series de narraciones de grandes dimensiones,..."

Es obvio, por otra parte, que es justamente a través de los

textos narrativos como contamos cuanto sucede en la comunicación cotidiana: narramos el presente y el pasado.

Esta narración sencilla y 'natural' es, si tenemos en cuenta el contexto de la situación conversacional, primeramente oral, aunque también podamos grabarla y reproducirla, tratándose ya de una variante que, eso sí, mantendrá la misma macroestructura.

Además de estas narraciones 'naturales', aparecen también los textos narrativos insertos en otros tipos de contexto, como son los chistes, mitos, cuentos populares, leyendas, etc.; y, finalmente las narraciones denominadas 'literarias' en su sentido más estricto, circunscrito principalmente a cuentos y novelas.

Independientemente de qué tipo de narración se trate, nos interesa precisar los rasgos comunes a todas ellas como tal texto narrativo; y así nos encontramos con las siguientes características:

- 1.- Este texto se refiere principalmente a acciones de personas, quedando subordinados a éstas cuantas descripciones puedan aparecer sobre circunstancias, objetos u otros sucesos.

2.- Desde un punto de vista pragmático, el hablante concederá relevancia a los sucesos o acciones que a él, en ese momento, le parezcan interesantes.

3.- Si consideramos las peculiaridades o marcas lingüísticas, así como los organizadores textuales del texto narrativo, según Weinrich (58), hemos de resaltar el predominio de los tiempos verbales correspondientes a lo que él denomina grupo temporal II o más concretamente "tiempos del mundo narrado" o también "tiempos de la narración", fundamentalmente el imperfecto y el indefinido.

A propósito del valor semántico del tiempo en el relato, afirma Bobes Naves (59) lo siguiente:

"El novelista puede manipular el tiempo de sus personajes... el creador de mundos de ficción es señor del tiempo. Y aunque sólo fuese por el placer de manejar el tiempo en el momento de la creación del texto y el placer de interpretarlo como signo en el momento de la lectura, creo que merece la pena la actividad creativa del ser humano."

Además del verbo, nos encontramos también con otras marcas lingüísticas con idea de temporalidad tales como: "un día"

(indica el paso del imperfecto al indefinido), "de pronto" o "de repente" que advierten de la proximidad de la complicación del relato, según el esquema de Adam que veremos más adelante, y suelen asociarse al indefinido; "después" y "en seguida" que indican la sucesión de los acontecimientos; "entonces" se asocia a la resolución. Hay también otros organizadores textuales en la narración tales como: "en aquel tiempo", "la víspera", "al día siguiente", "al cabo de un rato", "finalmente", etc.

También podemos encontrarnos con organizadores discursivos con sentido espacial, tales como: "ya en el lugar", "en ese mismo sitio", "desde allí", etc. De igual manera pueden aparecer organizadores discursivos para indicar relaciones con otros sucesos, tales como: "mientras tanto", "por otra parte", "en cambio", etc.

Para van Dijk (60), un texto narrativo debe poseer como referentes al menos un suceso o una acción que cumplan con el criterio del interés.

Este criterio nos llevará pues a la primera categoría de superestructura para los textos narrativos, la COMPLICACIÓN. Y hablaremos de SE, porque el suceso casi siempre requerirá una extensión textual, un fragmento generalmente más largo que la oración, formando por tanto una o más macroproposiciones. Esto

quiere decir que existe una parte del texto o de la macroestructura cuya función específica consiste en expresar una complicación en una secuencia de acciones.

La categoría narrativa, que se corresponde con la complicación es la RESOLUCIÓN.

Estas dos categorías, complicación y resolución, constituyen el núcleo de un texto narrativo cotidiano, al que llamaremos normalmente SUCESO. Dicho suceso, por otra parte, se desarrolla en unas circunstancias de tiempo y de lugar, especificadas fundamentalmente por el MARCO de conocimiento que vimos anteriormente (capítulo II). De manera que marco y suceso juntos formarán el EPISODIO.

Conviene precisar, antes de adelantar más, que dentro del mismo marco pueden darse varios sucesos, lo cual indica la condición recursiva de la categoría suceso; otro tanto sucede con el episodio.

A su vez, la serie de episodios se llama TRAMA del texto narrativo.

Si bien es cierto que éstas son las principales categorías que conforman la superestructura narrativa, no

obstante, hay también otras categorías que aparecen en las narraciones cotidianas, ya que, como es fácilmente constatable, es habitual que el narrador, además de reproducir los sucesos, aporte su propia reacción mental, su opinión o particular valoración. Esta categoría corresponde a lo que el estudioso holandés denomina EVALUACIÓN; ésta supone una reacción del narrador frente a la trama, a la cual no pertenece. Por lo tanto, la trama y la evaluación constituyen la verdadera HISTORIA.

Hay textos también con estructura narrativa que poseen además un ANUNCIO y un EPÍLOGO, de naturaleza principalmente pragmática, tal como, por ejemplo, la MORALEJA, equivalente a una conclusión práctica.

En correspondencia con lo anteriormente expuesto, la superestructura de un texto narrativo, es decir, la estructura narrativa, puede esquematizarse, según van Dijk (61), mediante un diagrama arbolado, como sigue:



Este esquema de estructura narrativa básica (o canónica) puede ser modificado mediante transformaciones; particularmente en narraciones literarias.

4.4.1.2. Estructuras argumentativas

La argumentación y la demostración son las superestructuras más ampliamente consideradas tanto en la filosofía como en la teoría de la lógica, y se ajustan al siguiente esquema básico:

Secuencia HIPÓTESIS (premisa) - CONCLUSIÓN

Esta estructura aparece tanto en el lenguaje formal como en el lenguaje familiar de cada día.

Según van Dijk (62), podemos diferenciar las estructuras argumentativas teniendo presente las distintas relaciones entre hipótesis y conclusión: la derivabilidad formal (sintáctica), la implicación (semántica) y finalmente las conclusiones (pragmática).

Considerando los organizadores discursivos, nos encontraremos frecuentemente con conectores lógicos, que, como indica Pujals Pérez (63), ayudan a precisar la finalidad comunicativa u objeto pragmático del discurso, tanto en los casos

en que enumera, ejemplifica o relaciona como en aquellos en que explica o describe circunstancias de índole diversa; Lorenzini y Ferman (64) proponen entre otros los siguientes:

- "En primer lugar/término,"
- "Para comenzar/iniciar,..."
- "El primer punto que..."
- "En primera instancia,..."
- "En segundo término,..."
- "A lo dicho anteriormente se suma,..."
- "Por otra parte,..."
- "Por último..."
- "Finalmente,..."

Otros organizadores discursivos pueden ser resumidores y conclusivos, del tipo de:

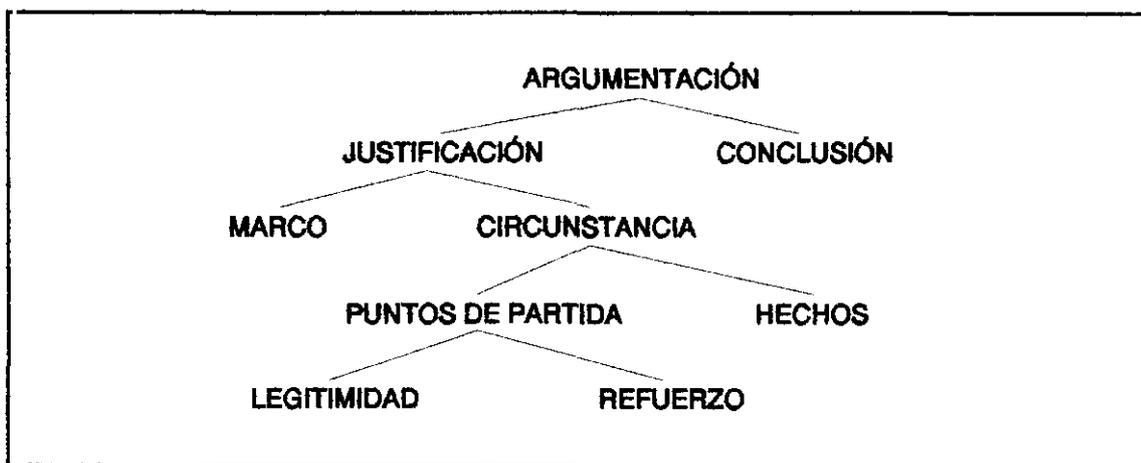
- "Para ser sucintos,..."
- "Para resumir,..."
- "Resumiendo,..."
- "Por todo lo dicho,..."
- "De este modo,..."
- "Por lo tanto,..."
- "En conclusión,..."

Algunos organizadores, además de su valor semántico, realizan una función pragmática; entre otros tenemos: "pero", "aunque", "con todo", "mas", "no obstante", "sin embargo", "a pesar de que", "porque", "pues", "ya que", "mientras que", "por eso", "si... entonces".

La categoría LEGITIMIDAD de la argumentación nos autoriza a llegar a determinadas conclusiones, dada la relación semántica condicional que establece entre las circunstancias en que se basa la conclusión; equivale en multitud de casos a la explicación. De esta manera aportamos un REFUERZO a nuestra demostración.

De igual manera que en la narración, en la argumentación aparece también el MARCO de conocimiento para precisar la situación.

Este es el diagrama arbolado del esquema jerárquico de la estructura global de una argumentación:



Precisa van Dijk (65) que las denominaciones de las diferentes categorías son provisionales y probablemente puedan ser sustituidas por otras, dependiendo del tipo de argumentación, que, a su vez, también dependerá del contexto institucional de la demostración. No es igual, dice el autor, la situación creada en la vida ordinaria y el lenguaje familiar que en una sala de audiencia o en situación de lógica formal.

Por tanto, es necesario admitir que la estructura canónica de las argumentaciones presentada anteriormente es susceptible de modificaciones o transformaciones, que actúan principalmente sobre la base de texto y contexto, y sobre la del conocimiento general, de manera que el oyente/lector podrá en cada caso sacar sus propias conclusiones.

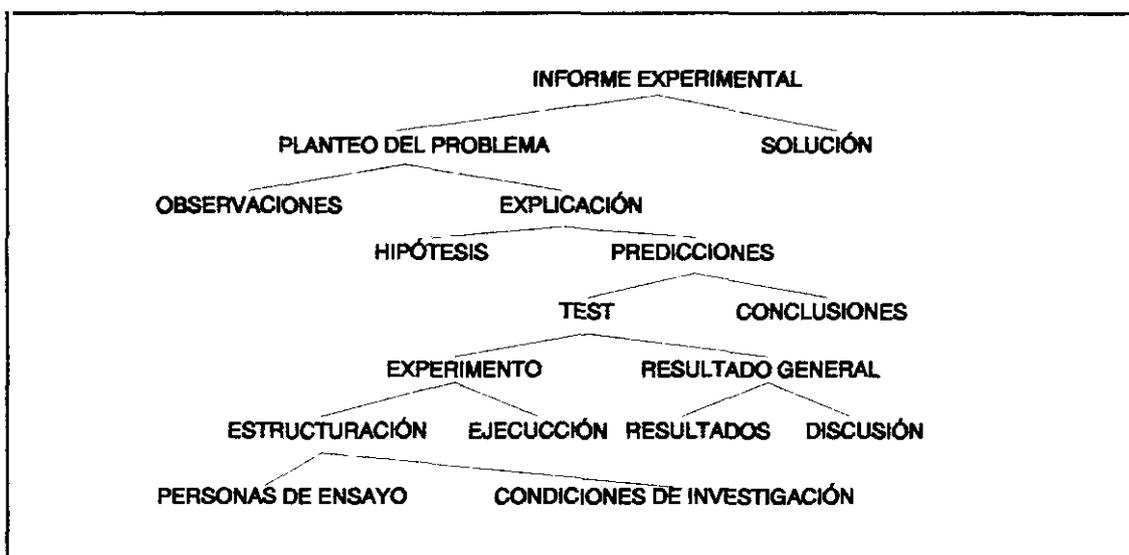
4.4.1.3. El tratado científico

La estructura básica del discurso científico no sólo consiste, dice van Dijk (66), en una CONCLUSIÓN y su JUSTIFICACIÓN, sino también en un PLANTEO DEL PROBLEMA y una SOLUCIÓN.

El autor ilustra su estructura de discurso científico mediante un artículo científico, un informe experimental psicológico, que parte de OBSERVACIONES, se busca una EXPLICACIÓN

para la circunstancia concreta, se formula una HIPÓTESIS, con las correspondientes expectativas o PREDICCIONES, que pueden comprobarse experimentalmente a través de TEST. Dado que un EXPERIMENTO de este tipo, dice van Dijk más adelante, debe cumplir generalmente unas exigencias comunes, también el informe deberá prestar atención a estos criterios: a las PERSONAS DE ENSAYO, a la ESTRUCTURACIÓN del experimento, a las CONDICIONES DE INVESTIGACIÓN, a la EJECUCIÓN del experimento, al comportamiento de las personas de ensayo, a los RESULTADOS del experimento, a la DISCUSIÓN de los resultados y la CONCLUSIÓN o CONCLUSIONES, sobre las cuya base la hipótesis se confirma o no y mediante las que se demostrará si se ha hallado o no una explicación adecuada de las explicaciones originales (SOLUCIÓN).

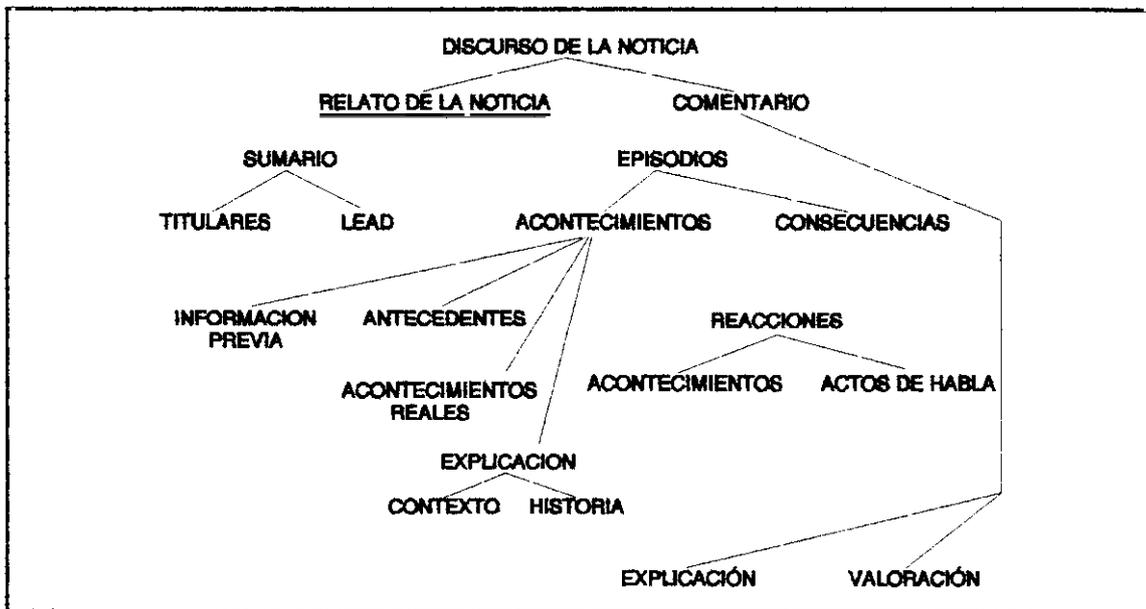
Esta es la estructura jerárquica del antedicho informe experimental:



Tampoco en este tipo de superestructura se puede esperar, según van Dijk, una definición definitiva y precisa de las categorías que la componen; lo que sí se puede exigir, añade el autor, es que los esquemas globales den a estos textos una estructura convencional para que la acción experimental global sea exitosa.

4.4.1.4. Estructura de las noticias de prensa.

De igual modo que las estructuras anteriores, el discurso de las noticias puede representarse, aunque 'provisionalmente', como afirma van Dijk (67), de la siguiente manera:



Este análisis superestructural nos permite clasificar las partes del discurso de la noticia como un todo con respecto a sus funciones en el texto, lo que hace posible valorar el artículo según la pertinencia de estas partes con respecto al tema o a la cuestión central.

En otro momento, van Dijk (68), a propósito de esa provisionalidad que afirmábamos con anterioridad, aplica el término 'news story' para indicar que la noticia bien podría consistir en un tipo especial de narrativa.

4.4.1.5. Otros tipos de texto

Van Dijk se remite en este gran apartado a la pregunta inicial sobre si realmente todos los textos o tipos de texto disponen de una estructura global y característica. Ello requeriría, afirma nuestro autor, una observación sistemática y el análisis de un gran número de tipos de textos (de una determinada sociedad y cultura). No obstante, afirma a renglón seguido, debe de existir necesariamente en cada texto una superestructura, al igual que sucede con las macroestructuras textuales. La diferencia entre ambas -MES y SE- consiste en que las primeras son indispensables -es una necesidad cognitiva- para que se produzcan las conexiones lineales entre oraciones y para la comprensión del tema de un texto; mientras que las SE, por el

contrario, se basan en reglas convencionales, y no necesariamente todo tipo de texto posible tiene que estar convencionalizado en el nivel de las superestructuras.

En determinados casos -particularmente frecuente en el lenguaje de la publicidad-, el tipo de texto viene determinado por el tipo de contenido; por ello, podemos deducir -dice van Dijk- que la macroestructura, en algunos casos, es suficiente como estructura global de un texto.

Por otra parte, una tipología teórica de los textos, como decíamos anteriormente, no sólo se ha de basar en las superestructuras, sino también en el contenido (las MES), en estructuras estilísticas y retóricas, en funciones pragmáticas y sociales.

Hechas estas consideraciones, van Dijk tiene en cuenta dentro de esta especie de cajón de sastre lo que él denomina "una serie de tipos de textos (en orden arbitrario) que posiblemente tengan una típica superestructura propia", y que, además no sólo son convencionales, sino sobre todo institucionales, ya que se basan en reglas/normas de una determinada institución social. En estos casos, las estructuras pueden estar casi completamente fijadas e incluso expresamente descritas en un esquema, como en el caso típico de los documentos y formularios para rellenar.

Además de los casos de SE anteriormente expuestos, admite el autor holandés también la superestructura de la conversación "estructura inherente de un 'texto dialogístico' (pendiente de desarrollar), que acaso sean las más frecuentes e importantes".

Entre los "otros tipos de texto" enumera van Dijk (69) los siguientes: conferencia académica, sermón, informe del defensor, acusación, atestado, demostración, orden de pago, orden penal, acta de declaración, ley, disposición, conferencia, informe, petición, noticias, comentario, discurso público, artículo, conferencia universitaria, instrucciones para el uso.

4.4.2. Tipos de articulación de proposiciones o de secuencias textuales (J.M. Adam).

Para Adam (70) un discurso es un enunciado que se caracteriza por una serie de propiedades textuales, y muy particularmente como un acto de discurso realizado en una situación (participantes, instituciones, lugar, tiempo); mientras que el texto es un objeto abstracto resultante de la sustracción del contexto que actúa sobre el objeto concreto (discurso).

De esta manera, el acercamiento global de la dimensión secuencial, continúa diciendo el autor, tiene en cuenta lo que se llama superestructuras textuales ("que je préfère appeller

structures séquentielles", dice Adam) como el relato, la descripción, la argumentación, etc. o simplemente planes de texto.

Entiende Adam por "secuencia" una estructura, en cuanto que es una red relacional jerárquica y una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna y, por tanto, en relación de dependencia/independencia con el conjunto del que forma parte.

Consecuentemente el texto (T), para él, está formado por n secuencia(s) [completa(s) o elíptica(s)]. Es decir que, como estructura secuencial, un texto se compone de un número n de secuencias completas o incompletas, siendo n mayor que uno.

Definir el texto -sigue diciendo Adam (71)- como una estructura secuencial permite abordar la heterogeneidad composicional en términos jerárquicos bastantes generales. La SECUENCIA es una unidad constituyente del texto entendido como paquetes de proposiciones, las macro-proposiciones, y, a su vez, constituidas por n (micro)proposiciones.

Por otra parte, precisa Adam, las regularidades textuales son, de hecho, regularidades secuenciales, y, como consecuencia, siguiendo fundamentalmente la tipología de Werlich, propone

considerar seis tipos de estructuras secuenciales de base; a saber, narrativo, descriptivo, argumentativo, instructivo-prescriptivo, expositivo y dialogístico-conversacional.

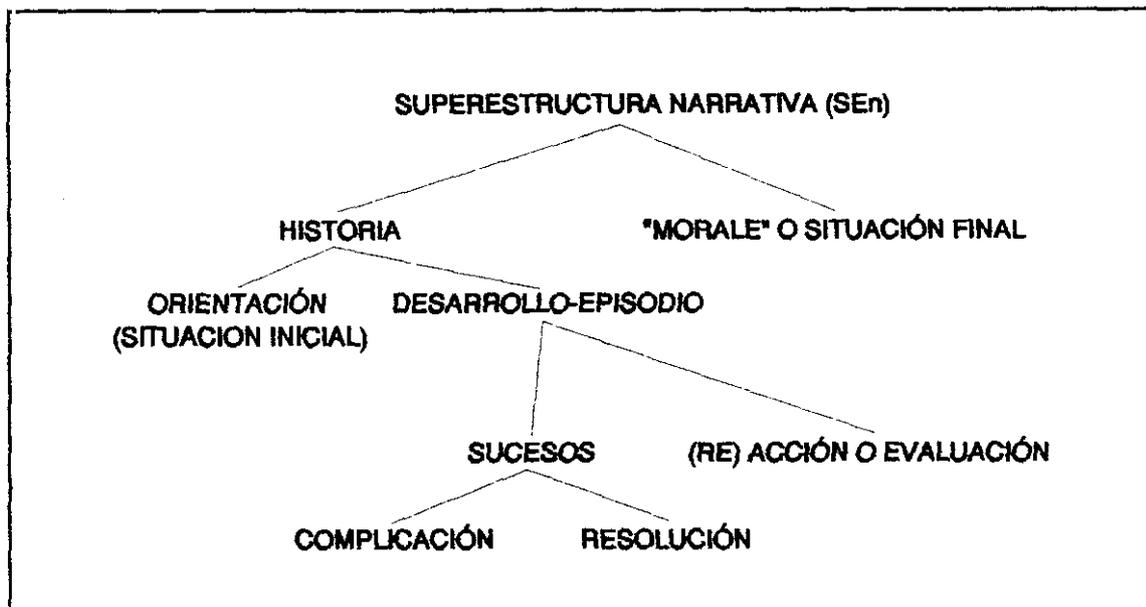
Pasamos a continuación a considerar cada uno de ellos.

4.4.2.1. Secuencialidad narrativa

Para que podamos hablar de relato, según Adam (72), hemos de contar necesariamente con los siguientes componentes:

- a.- Un actor antropomorfo (A)
- b.- Predicados X y X' que definen a A respectivamente antes y después del principio y final de un proceso.
- c.- Una sucesión temporal mínima.
- d.- Una transformación de los predicados X y X' a lo largo de un proceso (principio, desarrollo, fin).
- e.- Una lógica particular en la que lo que viene después aparece como causado por lo anterior.
- f.- Un fin o finalidad bajo forma de evaluación final ("morale") explícita o que se pueda deducir.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, éste sería el modelo de estructura secuencial del relato o de superestructura narrativa (73).



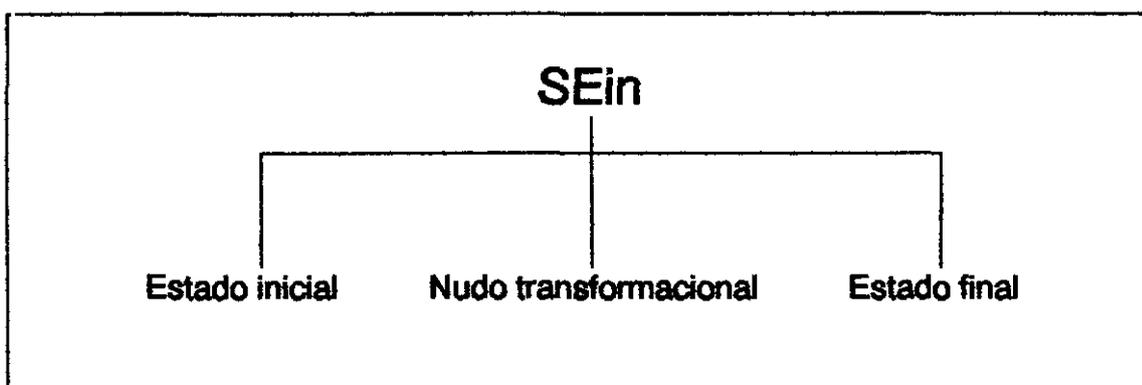
Considerada la secuencialidad narrativa desde un punto de vista didáctico, coincidimos con Berasain (74) en que aprender a contar una historia es aprender una estrategia discursiva que implica una serie de actividades, tales como: elegir un acontecimiento, seleccionar los elementos informativos, jerarquizarlos y ordenarlos según un eje de temporalidad, elegir un punto de vista que implique o no al narrador, emplear las marcas formales correspondientes, etc.

4.4.2.2. Secuencialidad instructivo-prescriptiva

A este tipo de estructura secuencial se ajustan, según Adam (75), textos del tipo de recetas de cocina, instrucciones de

montaje, consignas y reglamentos, reglas de juego, guías-itinerarios, etc. El grado cero de este tipo de texto viene representado por la simple orden o instrucción, tal como "Stop", "prohibido fumar", etc.

Así representa el autor la estructura secuencial:



Se trata, por tanto, de una sucesión de actos o de hechos ordenados cronológicamente. El nudo transformacional tiene como principal función asegurar la coherencia del pasaje, de lo diseminado a lo concreto, en el caso de las instrucciones de montaje; o de los ingredientes al plato cocinado como un todo, en la receta de cocina.

Lorenzini y Ferman (76) clasifican los correspondientes organizadores textuales más frecuentes de la siguiente manera:

Léxicos: "En primer lugar..."
"El primer paso..."
"Para empezar..."
"El segundo paso..."
"A continuación..."
"Por último..."

Verbales: (Es conveniente) + Inf. + OD
(Deber) + Pasiva con "se"
(verbo en presente o futuro).
Formas exhortativas (subjuntivo).
(una vez) + participio + sustantivo

Condición hipotética: Si + Indic./Subj.
De + (no) + Inf
Cuando + Presen. (Ind/Subj.)
+ no + Subj.

En otro momento (77), Adam afirma a propósito de este tipo de textos ("procéduraux et injonctifs-instructionnels") que pueden ser considerados como un tipo individualizado, pero, sin embargo, concluye: "...je ne considère pas utile d'en faire un sixième prototype de séquence".

Consecuentemente con ello, el autor considera estos textos

como un tipo de textos con carácter descriptivo.

4.4.2.3. Secuencialidad descriptiva

Es evidente que se producen estructuras secuenciales de tipo descriptivo, independientemente del ejercicio escolar de redacción, en el marco de múltiples actividades discursivas ordinarias (prensa, publicidad, etc.).

Generalmente la secuencia descriptiva representa, según Adam, ordenamientos esencialmente jerárquicos, ateniéndose a la estructura de un léxico disponible, siendo la enumeración el grado cero de este tipo de estructura.

Por otra parte, los lectores discriminan espontáneamente la secuencia descriptiva cuando hace parte de la estructura global de otro tipo de texto, lo cual le confiere una cierta autonomía textual, motivo por el cual podemos definirla como un texto dentro del texto.

La estructuración de la secuencia descriptiva, añade Adam (78), viene expresada por la puntuación y por la elección de marcadores que operan tanto en el nivel local como en el nivel global, siendo de particular interés los organizadores enumerativos y reformulativos por su funcionamiento micro-

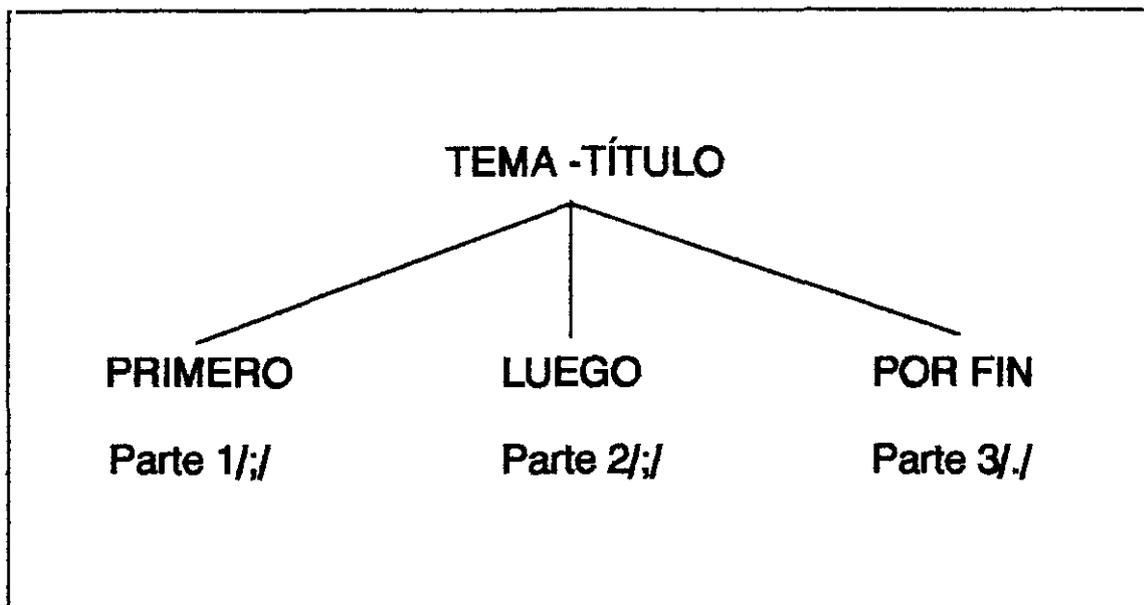
estructural (marcas de conexión intra- e inter-proposicional) y macro-estructural (marcas del plan de texto).

Entre los principales organizadores enumerativos nos encontramos con formas como: "primero-después-finalmente", "por una parte-por otra", etc.

Son también organizadores discursivos, según Lorenzini y Ferman (79), los siguientes:

	Adjetivo descriptivo
	proposición adjetiva
	preposición
	conjunción + construcción nominal
Sustantivo +	"ser" + adjetivo/sustantivo
	verbo/frase verbal descriptiva
	predicación verbal
	verbo + adverbio descriptivo

El plan de texto de determinadas secuencias puede ser expresado así:

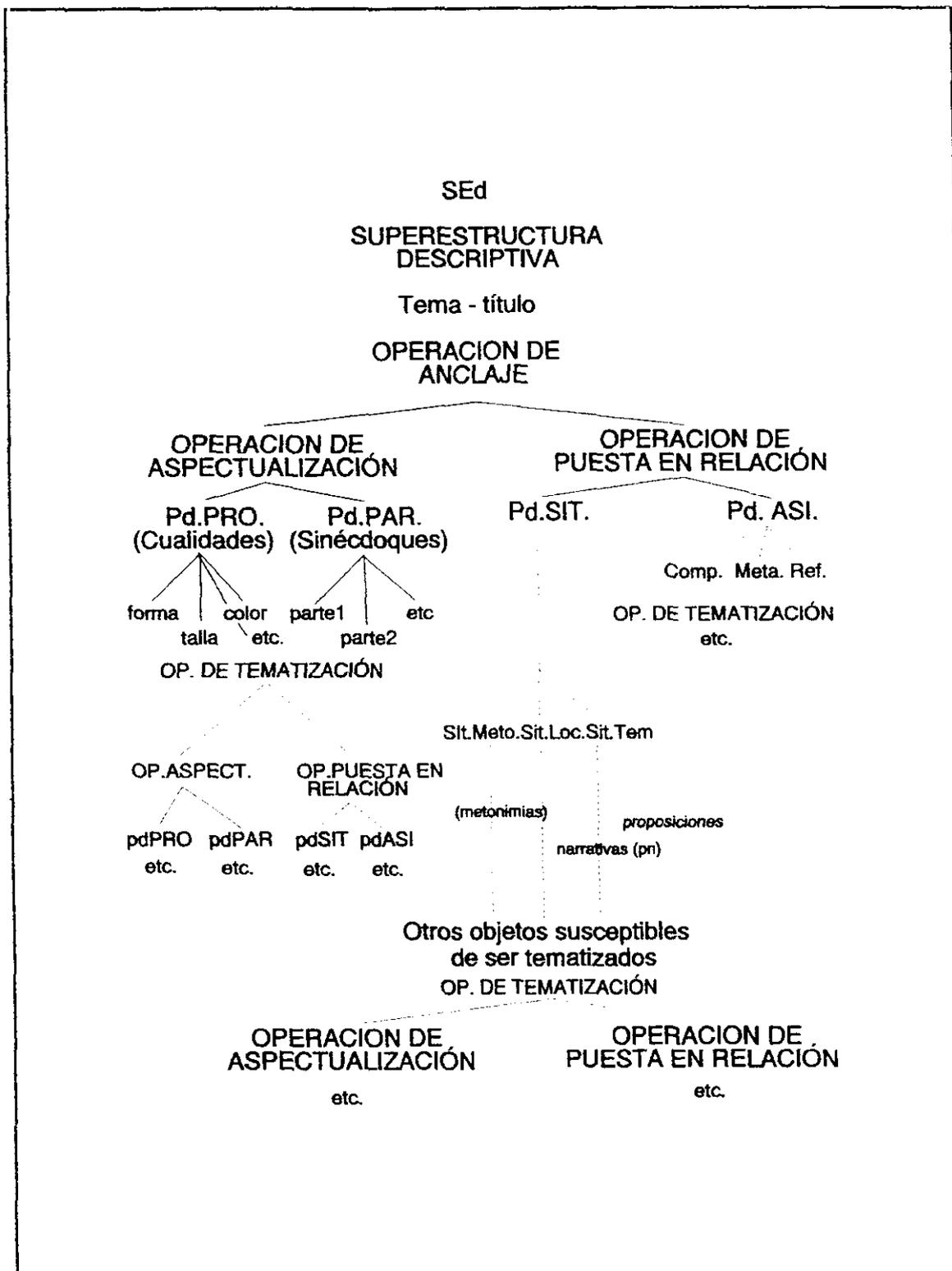


El esquema general lo expresa el autor en los siguientes términos: (ver pagina siguiente)

Señala Adam (80) el carácter abierto (infinito teóricamente, pero limitado práctica y pragmáticamente de la expansión de la Sed.

La expansión predicativa de la superestructura descriptiva se expresa a través de:

- Propiedades-cualidades (Pd.PRO.)
- Partes (relación de sinécdoque con respecto al todo: Pd. PAR).
- Puesta en situación (Pd.SIT); pueden ser de tipo comparativa, metafórica o de reformulación.

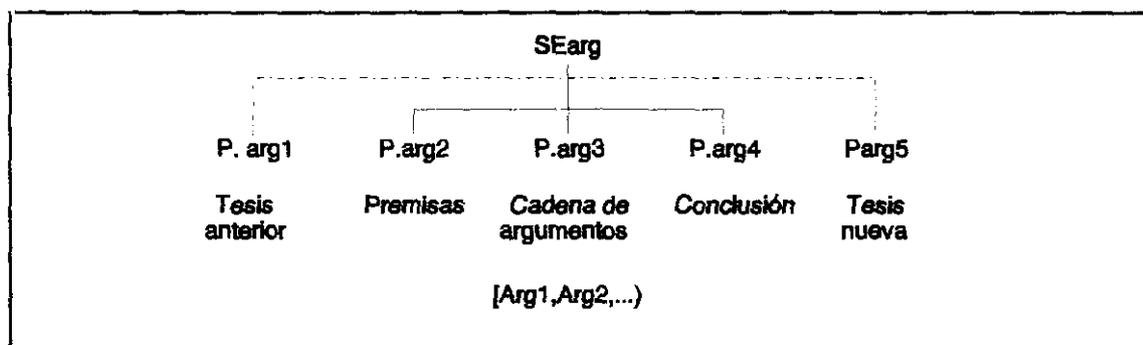


4.4.2.4. Secuencialidad argumentativa

El propósito de la secuencia argumentativa, afirma Adam (81) haciendo suyas las palabras de O. Ducrot, consiste en demostrar o refutar una tesis, para o cual se parte de premisas, no siempre explícitas, con el propósito de llegar a una conclusión; esta conclusión será la tesis que se pretende demostrar, o, por el contrario, la negación de la tesis de sus adversarios.

Por tanto, el esquema de base de la argumentación consiste en poner en relación una serie de datos con una conclusión.

A pesar de que, como afirma Adam (82), los textos-discursos argumentativos son tan variados como los modos textuales de narración, no obstante, este es el esquema propuesto por el autor:



Particularmente importante son en este tipo de estructura los conectores "sin embargo", "pero", "entonces" y "por (lo) tanto".

4.4.2.5. Secuencialidad explicativo-expositiva

Pretende explicar o informar sobre algo, en el sentido de que, como afirma Haltè (83), explicar es hacer comprender y no simplemente decir, lo que supone actuar sobre el otro a través del discurso. Está unido estrechamente a la comprensión y ésta al aprendizaje; de ahí que podamos decir con Haltè que el discurso explicativo está omnipresente en la escuela. Su esquema superestructural es el siguiente:

Fase de pregunta (Problema) ¿Por qué? ¿Como?	+ Fase resolutive (Resolución) (Porque)	+ Fase de conclusión (Conclusión Evaluación)
---	---	---

Conviene destacar, según Adam (84) el carácter elíptico de la mayor parte de los textos explicativos.

Para Sanahuja (85) el texto expositivo es autónomo en relación al contexto de producción, supone en el emisor un saber

previamente elaborado y se construye como un conjunto organizado de hechos, representaciones conceptuales, fenómenos o relaciones que se pretende presentar, justificar, probar o valorar.

Por lo que respecta a los aspectos lingüísticos y textuales de los textos expositivos, establece este autor más adelante (86) los siguientes:

- Abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales.
- Organizadores intra, meta e intertextuales, que generalmente son recursos tipográficos que permiten la organización interna del texto y de las relaciones intertextuales.

Los organizadores metatextuales manifiestan las menciones metalingüísticas, enfatizan elementos del texto y regulan la disposición del texto sobre el espacio. Son los guiones, números o letras para enumerar hechos, argumentos, fenómenos, etc., control de los márgenes, comillas, subrayados, cambios en el tipo de letra, etc. Los intratextuales se remiten a otra parte del texto, mientras que los intertextuales remiten a otro texto de autor identificado (sistema de citas).

- Utilización de formas supralingüísticas (títulos, subtítulos, en estrecha relación con los organizadores metatextuales).
- Uso endofórico de los deícticos.
- Nominalizaciones anafóricas. Según Combettes (87) las nominalizaciones y aposiciones son estructuras frecuentes en los textos informativos y explicativos sobre los cuales trabajan los alumnos, tanto en las obras escolares como no escolares, Más adelante (88) afirma que éstas plantean determinados problemas en el nivel textual; en el dominio puramente "gramatical", la nominalización lleva consigo una serie de hechos lingüísticos (elección del sufijo, de la preposición, construcción de diversos complementos de nombre).
- Predominio del presente y del futuro de indicativo.
- Marcas de modalización ("Puede...", "Cabría...", "Probablemente..." y perífrasis aspectuales.
- Dominio de las fórmulas no personales o impersonales.

Uso de la tercera persona, la primera del plural, las formas impersonales con "es", y las construcciones de infinitivo, gerundio y participio.

- Tendencia a la precisión léxica, con profusión de tecnicismos y cultismos.
- Reformulaciones intradiscursivas.
- Elevada densidad sintagmática.

Concluye Sanahuja más adelante (89) lo siguiente:

"La utilización de estas formas persigue mostrar las uniones lógicas entre los objetos del discurso, garantizar la precisión y la comprensión del texto, procurando establecer un equilibrio entre la información conocida y la nueva, y reducir las marcas de presencia del emisor en el texto, hecho que constituye lo que podemos denominar 'estilo objetivo'".

4.4.2.6. Secuencialidad dialogístico-conversacional

Un texto conversacional (conversación telefónica, interacción cotidiana oral, debate, entrevista, diálogo de novela o teatral, etc.) se presenta, según Adam (90), como una serie de secuencias jerarquizada llamadas "intercambios comunicativos" ("échanges"). Afirma en otro momento (91) que, en apariencia, se trata de un modo de composición menos estructurado que los otros.

Define este mismo autor la secuencia conversacional como la unidad constituyente del texto conversacional y como una unidad constituida por macro-proposiciones: las intervenciones, formadas, a su vez, por micro-proposiciones: los actos de habla. No obstante, precisa (92) que entiende por diálogo tanto el producto textual de las interacciones sociales como los intercambios de los personajes de un texto de ficción (obra de teatro, cuento o novela).

En la medida en que el intercambio se define -Adam (93)- como una unidad temática y la más pequeña unidad conversacional-dialogística, nos encontramos con la secuencia, constituyente, a su vez, de la unidad dialogística mayor: el texto conversacional. En la conversación, los turnos de palabra corresponden a las unidades monologales más grandes (toma de palabra de una participante); cada acto de palabra constituye la unidad monologal más pequeña, a partir de la cual se pueden separar las sucesivas intervenciones.

Considerando las formas de articulación textual de las secuencias, éstas pueden ser de:

- Intercambio simple (de una sola secuencia)
- Intercambio complejo (dos o más secuencias), que, a su vez, pueden ser:

- Coordinadas (de igual importancia)
- Subordinadas (secuencia principal y subordinada).

Es oportuno considerar con Weinrich (94) las diferentes marcas lingüísticas y extra lingüísticas que acompañan al diálogo a lo largo del discurso, y que denomina de la siguiente manera: fórmulas de saludo, fórmulas de apóstrofe o apelativos de apóstrofe, morfemas fáticos e interjecciones.

Si tenemos en cuenta la secuencia elemental, veremos que ésta consta de dos macroproposiciones, a las que Adam denomina (Pc), de base en la estructura de intercambio confirmativo, del tipo: (95)

A: ¡Buenos días!

B: ¡Buenos días!

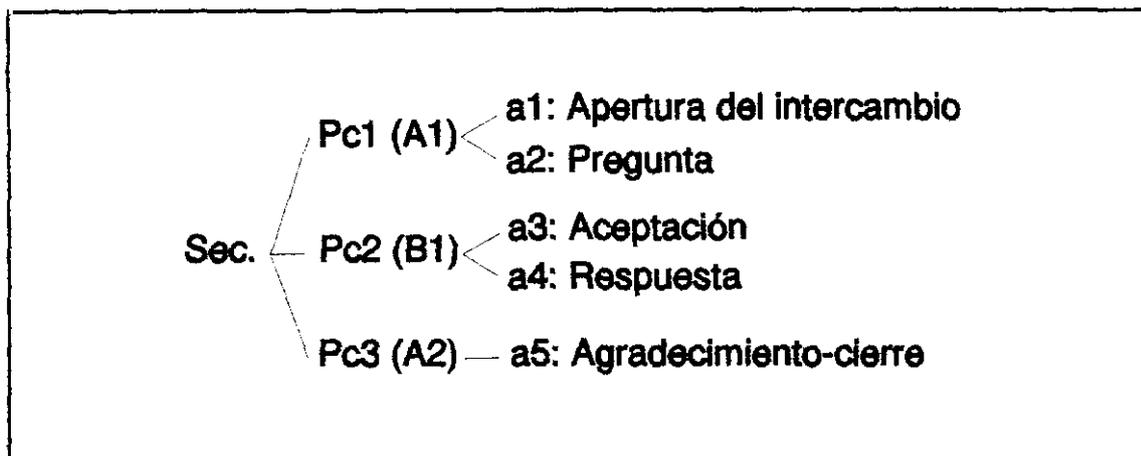
En el caso de intercambio reparador, figura una tercera macroproposición; con este ejemplo lo ilustra el autor : (96)

A: Perdón. ¿Tiene hora?

B: ¡Cómo no! Son las seis.

A: Gracias.

Este último ejemplo nos permitiría describir una secuencia conversacional de la siguiente manera:



Con el ejemplo que aparece a continuación plantea Adam un caso de intercambio complejo en que la macroproposición (P2) abre una nueva secuencia (intercambio subordinado), representado por la pregunta (a3) que, a su vez, es respondida por la siguiente intervención [A2].

El ejemplo es el siguiente (97):

A: Perdón. ¿Tiene hora?

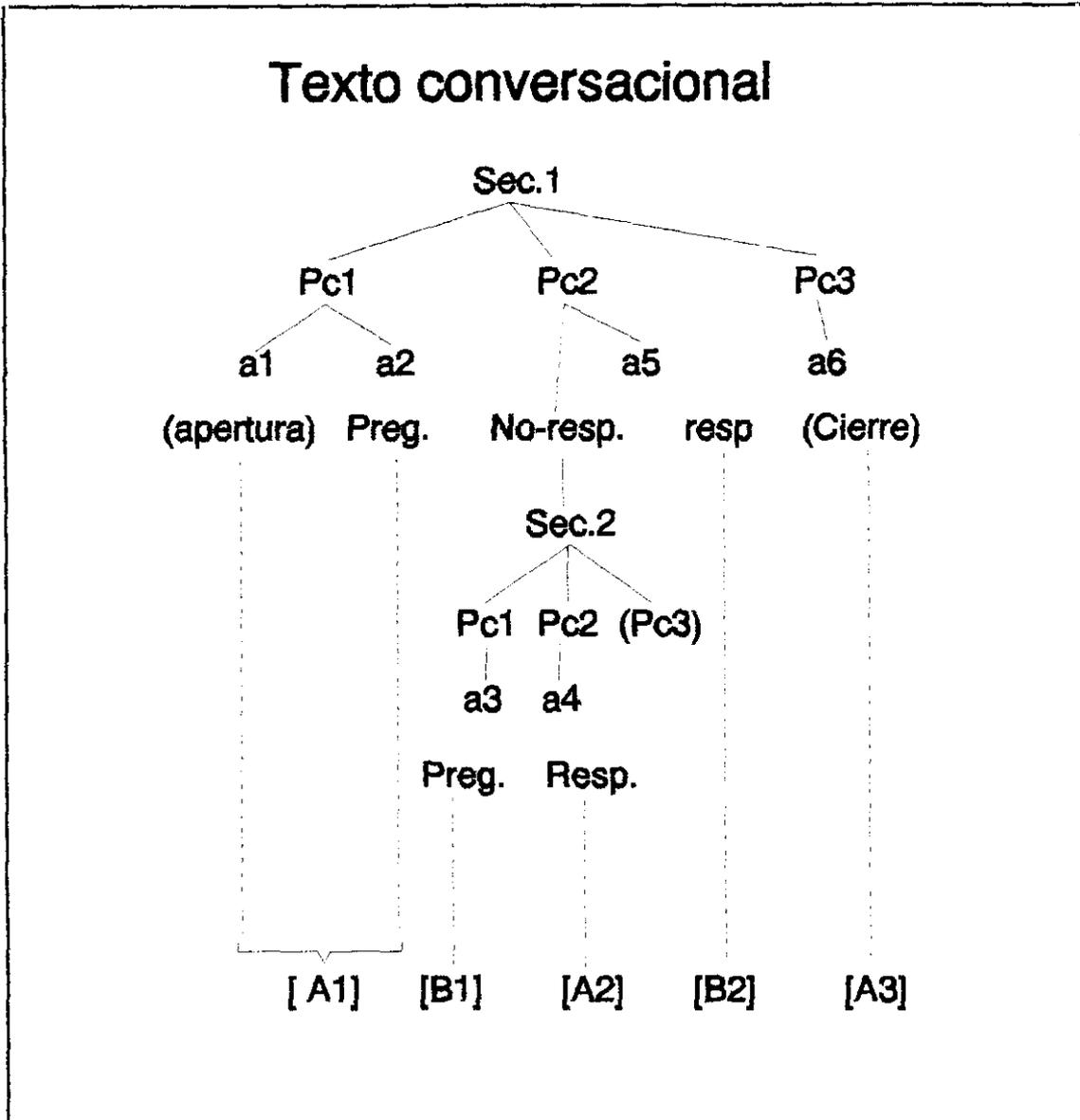
B: ¿No tiene reloj?

A: No

B: Son las seis.

A: Gracias.

Lo representa de la siguiente manera:



Conviene resaltar finalmente el papel fundamental de la superestructura esquemática en la comprensión y producción del discurso, de todo tipo de discurso, y también del resumen, como estrategia de comprensión y producción textual.

Se trata de estructuras globales que representan el contenido semántico y, por tanto, organizan las macroestructuras semánticas.

Además caracterizan el tipo a que pertenece un determinado texto con sus respectivos organizadores textuales.

En consecuencia, tanto las SE como los tipos de texto constituyen procedimientos fundamentales en la elaboración del resumen.

Notas y referencias bibliográficas

- (1) Sobre ellos dice Tzvetan Todorov (1991,29-30) que no son "filósofos", sino que se prodigan en trabajos sobre diferentes aspectos del verso (Brik, Jakobson, Tynianov), sobre la organización del discurso narrativo (Eikenbaum, Tynianov, Vinogradov), y sobre las formas de composición de la historia (Chloski, Tomachevski, Reformatski, Propp).

Según Todorov, basados en la estética romántica, reanudan el proyecto planteado por la Poética y la Retórica de Aristóteles, una nueva ciencia de los discursos, disciplina cuyo objeto son las formas del discurso y no las obras particulares.

- (2) Teun A. van Dijk, 1990a,37
(3) Teun A. van Dijk, Op. cit., 39
(4) Roland Barthes, 1966,1
(5) Roland Barthes, Op. cit.,2
(6) Julien A. Greimas, 1983,16
(7) Vladimir Propp, 1977,35
(8) Agustín Vera Luján, 1984,4
(9) Jean-Michel Adam, 1987a,4
(10) Teun A. van Dijk, 1977a,18
(11) Teun A. van Dijk, 1980a,108
(12) Teun A. van Dijk, 1983b,85

- (13) Teun A. van Dijk, 1983a,142
- (14) Teun A. van Dijk, Op. cit.,143
- (15) Teun A. van Dijk, Op. cit.,202
- (16) Teun A. van Dijk y Walter Kintsch, 1983,54
- (17) Suzanne Bratcher, 1986,542
- (18) J.L. Dumortier y Fr. Plazanet, 1986,60
- (19) Referidos a la situación española habría que hacer mención, entre otros, de Fernán Caballero, Pardo Bazán, A. Machado y Alvarez, Rodríguez Marín, Maxime Chevalier, Aurelio Espinosa, Julio Caro Baroja, Lorca, Hermanos Machado, Rafael Alberti, Miguel Hernández, Gabriel Celaya, Arturo Medina, Ana Pelegrían, Antonio Almodóvar y Joaquín Díaz.
- (20) Ana Pelegrín, 1984,61
- (21) Teun A. van Dijk, 1983a,144
- (22) Teun A. van Dijk, 1980a,128
- (23) Teun A. van Dijk, 1983a,166
- (24) Tomás Albaladejo, 1989,14
- (25) Tomás Albaladejo, Op.cit.,43
- (26) Roland Barthes, 1970,197
- (27) Roland Barthes, Op.cit.,213
- (28) Heinrich Lausberg, 1966,227
- (29) Heinrich Lausberg, Op.cit.,372
- (30) Francisco Chico Rico, 1988,101
- (31) Tomás Albaladejo Mayordomo, 1988/1989,9

- (32) Tomás Albaladejo Mayordomo, Op.cit.,11
- (33) Jean-Michel Adam, 1992,6
- (34) Jean-Louis Chiss, 1987,12
- (35) Teun A. van Dijk, 1980a,109
- (36) Teun A. van Dijk, 1983a,166
- (37) Werlich 1975, van Dijk 1987, Bernárdez 1982, Werlich 1983, Charaudeau 1983, Dressler 1984, Isenberg 1987, Adam 1990 y 1992, entre otros.
- (38) Horst Isenberg, 1987,95
- (39) Teun A. van Dijk, 1987,115
- (40) Wolfgang U. Dressler, 1984,87 y 89
- (41) Jean-Paul Bronckart, 1987,44
- (42) Lita Lundsquist, 1983,18
- (43) Jean-Michel Adam, 1990,95
- (44) Jean-Michel Adam, 1992,14
- (45) Jean-Michel Adam, Op.cit.,117
- (46) Jean-Michel Adam, 1991,8
- (47) Jean-Michel Adam, 1987,57
- (48) Enrique Bernárdez, 1982,221
- (49) Jean-Michel Adam, 1991,13
- (50) Jean-Michel Adam, 1990,117
- (51) Jean-Michel Adam, 1991,16
- (52) Jean-Michel Adam, 1990,96
- (53) Teun A. van Dijk, 1980a,110

- (54) Cfr. "Algunos modelos tipológicos propuestos", Enrique Bernárdez, Op.cit.,p.219
- (55) Teun A. van Dijk, 1983a,172
- (56) Horst Isenberg, Op. cit.,98
- (57) Walter Ong, 1987, 137 y 138
- (58) Harald Weinrich, 1968,66 y ss.
- (59) M^a del Carmen Bobes Naves, 1991,179
- (60) Teun A. van Dijk, Op. cit., 194
- (61) Teun A. van Dijk, Op. cit., 156
- (62) Teun A. van Dijk, Op. cit., 159
- (63) Gemma Pujals Pérez, 1992,51
- (64) Esther Lorenzini y Claudia Ferman, 1988,130
- (65) Teun A. van Dijk, Op. cit.,161
- (66) Teun A. van Dijk, Op. cit.,164
- (67) Teun A. van Dijk, 1983b,89 y 1985b,86
- (68) Teun A. van Dijk, 1990a,13
- (69) Teun A. van Dijk, 1983a,167
- (70) Jean-Michel Adam, 1990,23
- (71) Jean-Michel Adam, Op. cit., 85
- (72) Jean-Michel Adam, Op. cit., 87
- (73) Jean-Michel Adam, 1987c,62
- (74) María José Berasain, 1991,86
- (75) Jean-Michel Adam Op. cit.,65
- (76) Esther Lorenzini y CVludia Ferman, Op. cit.,45
- (77) Jean-Michel Adam, 1992,98

- (78) Jean-Michel Adam, 1989,65
- (79) Esther Lorenzini y Claudia Ferman, Op. cit.,36
- (80) Jean-Michel Adam, 1987b,65
- (81) Jean-Michel Adam, 1987c,69 y 1990,88
- (82) Jean-Michel Adam, 1992,117
- (83) Jean-François Haltè, 1988,3
- (84) Jean-Michel Adam, Op. cit.,134
- (85) E. Sanahuja, 1992,37
- (86) E. Sanahuja, Op. cit., 138-139
- (87) Bernard Combettes, 1988,107
- (88) Bernard Combettes, Op. cit.,108
- (89) E. Sanahuja, Op. cit.,139
- (90) Jean-Michel Adam, Op. cit., 73
- (91) Jean-Michel Adam, Op. cit., 145
- (92) Jean-Michel Adam, Op. cit., 149
- (93) Jean-Michel Adam, Op. cit., 73
- (94) Harald Weinrich, 1989,490
- (95) En el original francés: A: Bonjour!
B: Bonjour!
- (96) En el original francés:
A: Excusez-moi. Vous avez l'heure?
B: Bien sûr. Il est six heures.
A: Merci.

(97) En el original francés:

A: Excusez-moi. Vous avez l'heure?

B: Non.

A: Il est six heures.

A: Merci.

CAPÍTULO V

MECANISMOS LINGÜÍSTICOS QUE INTERVIENEN EN EL RESUMEN

5.1. Concepto de texto

Previamente a toda consideración textual, tanto sea el estudio que abarca la Lingüística Textual como las distintas estrategias discursivas basadas en el texto, es necesario plantearnos el concepto de texto. El texto, indudablemente, es preocupación constante de disciplinas tales, como, por supuesto, la lingüística, pero también la semiología, semiótica, antropología, sociología, psicología, ciencia computacional, inteligencia artificial. De ahí que cada vez se hable más de "Ciencia del texto", en la línea de van Dijk (1), lo que "consiste en describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua, tal y como se analizan en las distintas disciplinas".

Sin lugar a dudas, sigue afirmando el autor holandés, "la lingüística cumple una parte de esta tarea, y también lo hacen sobre todo la sociolingüística y la psicolingüística".

Además del propio concepto de texto y su posible definición, hay también una serie de aspectos importantes que conviene resaltar, tales como: la extensión del texto, diferencias entre texto y frase, y la relación entre texto y discurso.

5.1.1. Definición de texto

Sobre la difícil tarea que la aproximación a una definición del texto supone, ya nos advierte Bernárdez (2), en el sentido de que

"no hay que extrañarse ante la dificultad de definir convenientemente el texto, ya que, después de casi un siglo de 'lingüística moderna', aún no existen definiciones universalmente aceptadas de conceptos tan fundamentales como el fonema o el morfema (por no hablar de la oración)".

Probablemente, si hacemos caso a Halliday (3), hasta casi huelga nuestro propósito de definir el texto, ya que, según él, el texto es un proceso continuo y también es un concepto indeterminado. Por tanto, parece que, como afirma Acosta (4), según la concepción que se tenga del fenómeno 'texto', así se entenderá el objeto de la disciplina que se ocupa del mismo.

En tal sentido, precisa Enkvist (5) que el concepto texto se puede definir de diferentes maneras, dependiendo del punto de vista y del ángulo de aproximación, y, en consecuencia, aporta (6) al menos tres formas diferentes, a saber:

1. Los textos son fragmentos de lenguaje cuya estructura cumple algunos criterios lingüísticos.

2. Los textos son fragmentos de lenguaje en torno a los cuales el receptor puede construir un universo de discurso coherente, no contradictorio.

3. (En términos de uso) Un texto es un fragmento de lenguaje producido e interpretado con un cierto propósito social concreto.

Es claro, pues, que, desde la consideración de estos tres puntos de vista (lingüístico, comunicativo y de uso), llegaríamos a definiciones distintas; como distintas han de ser éstas, según sean de carácter tradicional o pertenezcan a la lingüística textual, pero, incluso dentro de estas últimas, según Bernárdez (7), "también encontramos diferencias considerables que, naturalmente, reflejan las existentes entre las diversas tendencias de la disciplina".

Pensamos, por tanto, que con lo anteriormente expuesto, ponemos de manifiesto la complejidad que ofrece este intento de definir el concepto de texto. No obstante, podemos establecer una serie de similitudes entre las definiciones obtenidas de

diferentes lingüistas, que de una forma u otra siguen presupuestos de lingüística textual; y así podremos constatar en sus respectivas definiciones si mantienen algún tipo de criterio común entre sí.

La relación de autores que incluimos a continuación, con sus correspondientes definiciones de texto, se atiene a un criterio fundamentalmente cronológico, correspondiendo la fecha con la edición manejada.

Conviene señalar asimismo que la relación de autores con sus respectivas definiciones de texto no pretende, ni mucho menos, ser exhaustiva, -no es éste el propósito de nuestro trabajo-, sino más bien una simple muestra que atestigüe la complejidad ante la que nos encontramos y que forzosamente tenemos que poner de manifiesto, por las implicaciones que lleva consigo de aplicación, estrategias, etc.

De las definiciones de texto consultadas en los diferentes autores podemos establecer una serie de criterios, coincidentes con los que establece Bernárdez (8), y que expresamos en los siguientes términos:

- Texto como función comunicativa
- Cadena de signos (semiótica)
- Estructura profunda textual o macroestructura y estructura de superficie textual o microestructura.
- Conjunto no limitado de frases
- Autonomía y clausura
- Carácter holístico

Brevemente exponemos a continuación los principales autores que se corresponden con cada uno de los criterios:

- *Texto como función comunicativa*

Entre los principales autores que destacan el uso comunicativo como función primordial de todo texto se encuentran Halliday y Hasan (1976 y 1990), Schmidt (1977,153), Teun A. van Dijk (1979a,510), Beaugrande y Dressler (1981,3), Rigau i Oliver (1981,19), Brown y Yule (1983,190), Bernárdez (11982,85), Scinto (1983,73), Beaugrande (1984,36), Corno (1987,19), Chico Rico (1988,15), Weinrich (1989,24) y Vera Luján (1990,48).

Independientemente de los matices o particularidades de cada definición, es común a todos ellos la concepción del texto como

una unidad lingüística comunicativa fundamental y plena, un suceso comunicativo de lenguaje en contexto.

- *El texto como cadena de signos*
(Perspectiva semiótica)

Es verdaderamente exhaustiva la nómina de autores que siguen este criterio. Destacamos entre los más importantes los siguientes:

Comenzamos con Ewald Lang (1972,72) quien considera el texto desde un punto de vista semiológico, y no sólo lingüístico, perteneciente a un acto de comunicación. Para Halliday (1977,178 y ss.) el texto es significado y significado es elección. La concepción de texto de Maingueneau (1980,15 y ss.) consiste en un aparato translingüístico.

Como una cadena de signos lo define Weinrich (1981,11); o como un signo verbal complejo, Petöfi (1982,86 y 1990,29); una formación semiótica singular es el texto, si hacemos caso a Lozano, Peña-Marín y Abril (1982,16); o también Greimas (1983,273); o un macro-signo, según Jacques Cortès (1985,30), quien lo representa de la siguiente manera:

Texto = Ph1 + C + Ph2 + C + ...Phn

C: unión cohesiva

Ph: frase

Metzeltin (1988,24) entiende el texto como un acto semiótico; o un signo lingüístico complejo, según Chico Rico (1988,15); o bien un tipo de producción significativa, dice Josefina Albert (1990,91).

En parecidos términos se expresa Barthes (1990,12) cuando define el texto, además de un trabajo y un juego (*El placer del texto*), como un volumen de huellas en trance de desplazamiento.

Finalizamos esta perspectiva semiótica con Cáceres Sánchez (1991,23), para quien el texto es una comunicación registrada en un determinado sistema signico. Incluso llega a hablar, siguiendo a Lotman, de culturas textualizadas, en cuanto que podemos concebir culturas enteras como textos. En este sentido -sigue diciendo el autor- podemos hablar de un ballet, de un espectáculo teatral, de un desfile militar y de todos los demás sistemas signicos de comportamiento como de textos, en la misma medida en la que aplicamos este término a un texto escrito en una lengua natural, a un poema o un cuadro.

El texto como estructura de superficie textual o microestructura y estructura profunda textual o macroestructura.

Según A. García Berrio y A. Vera Luján (1977,171), el texto, en su condición de unidad o plan textual, descubre, como toda entidad lingüística, una doble vertiente de afirmación: como estructura de manifestación apariencial-lineal, estructura de superficie y también estructura profunda.

Más adelante Albaladejo Mayordomo y García Berrio (1983,221) conciben dicha distinción como fundamental y muy productiva en lingüística del texto.

El texto como conjunto no limitado de frases

Habría que remontarse seguramente a la retórica clásica para justificar convenientemente este criterio.

No obstante, si nos atenemos a nuestra reciente historia lingüística, parece conveniente partir de Harris (1952) en su "Discourse Analysis"; o de Adam (1976,195) quien lo representa de la siguiente manera:

$$P_1 \leq T < P_n \text{ (P:frase)}$$

Por tanto, nos encontramos ante una estructura jerárquica compleja que comprende n secuencias -elípticas o completas- del mismo tipo o de tipos diferentes. Es pues una estructura secuencial fundamentalmente heterogénea.

Para Albaladejo Mayordomo y García Berrio el texto es un conjunto ordenado formado por un número $n(n>1)$ de oraciones, dotadas de coherencia, sentido y completez.

Autonomía y clausura

Varios son los anteriores autores que incluyen en su definición este criterio; destacamos la que aportan Ducrot y Todorov (1975,337) cuando afirman que el texto se define por su autonomía y por su clausura (aunque, en otro sentido, algunos textos no sean 'cerrados').

Finalmente destacamos el carácter holístico del texto

Tanto Halladay y Hasan (1976,1) como Oomen (1979,272) conciben que el texto forma un todo unificado; o lo que es lo

mismo: los textos tienen un carácter holístico, ya que:

- a) Poseen una función comunicativa
- b) Son procesos dinámicos de habla más que unidades estáticas de lengua, y
- c) Sus propiedades comunicativas como un todo no se pueden derivar como consecuencia de la suma de sus elementos gramaticales.

Sirva esta relación -insistimos, sin pretensiones de exhaustividad- para comprobar lo que afirmábamos al principio; a saber: poner de manifiesto la heterogeneidad de las definiciones del concepto texto, dependiendo fundamentalmente del punto de vista que se adopte, así como, en muchas ocasiones, la mezcla de criterios en una misma definición -a la que podríamos llamar ' ecléctica '- ya que, son "más que una definición, un conjunto de características del texto...", tal como señala Bernárdez.

Considerado este primer aspecto del problema que nos presenta el concepto de texto, a continuación tomaremos en

consideración otros problemas relacionados también con el concepto de texto.

5.1.2. Extensión del texto

Si tenemos en cuenta, como afirman entre otros autores Bernárdez (9) que "el texto posee condiciones de gramaticalidad que no son básicamente sintácticas, sino muy fundamentalmente semánticas y pragmáticas"; esto hace que, al hablar de texto, nos tengamos que situar ante una "unidad básicamente comunicativa, aunque posea, además, características de unidad o nivel lingüístico". Su condición de unidad comunicativa nos lleva a "contar con fenómenos no meramente lingüísticos, sino también sociales (y psicológicos, etc.); y, por tanto, se entenderá mejor que lo más importante, al estudiar el texto, es considerar el uso comunicativo que se hace de él".

Esto mismo nos lleva a considerar una vieja discusión -ya en las gramáticas lógico-tradicionales-, cual es la extensión que tiene o ha de tener el concepto de texto.

Ducrot/Todorov (10) afirman, al respecto, que el texto puede coincidir con una frase o con un libro entero. En igual sentido

se pronuncian García Berrio y Vera Luján (11), quienes afirman:

"El texto, como unidad teórica, no tiene una extensión prefijada. Puede ser desde una sola palabra, el aviso de ¡Atención! que existe pintado en ciertos lugares; una frase, ¡no tirar papeles!, y así hasta un conjunto muy extenso de discurso, como La regenta de Clarín, y aún podríamos decir que un solo texto son Los episodios nacionales o La comedia humana."

Concluyen estos mismos autores más adelante que "la delimitación del texto depende sencillamente de la intención comunicativa del hablante, de lo que él conciba y quiera comunicar como conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención comunicativa."

Esto llega a suponer, incluso, que un texto puede contener otros textos, integrados, en la intención del hablante y del oyente, como un conjunto global de unidad comunicativa y construido y resuelto mediante la coherencia textual.

En otro momento, añade Vera Luján (12) que el ámbito de lo que denominamos texto es ni más ni menos que el de la producción de sentido.

Así, encontramos certeras las palabras de Cortès (13),

cuando afirma que la longitud de un texto es variable, ya que pueden cumplir la condición de tal desde una historia sin palabras, o un silencio, o una simple interjección; todos ellos pueden ser considerados como textos. Por la misma razón -señala más adelante el autor- que es igualmente texto un libro entero.

De nuevo, en este aspecto del concepto de texto, nos encontramos con algo problemático para las gramáticas tradicionales y que el uso comunicativo de la lengua resuelve mediante la intención del hablante.

5.1.3. Distinción texto/discurso

Entre los concepto "próximos al de texto", señala Bernárdez (14), nos interesa particularmente el de discurso "generalizado en algunas escuelas (preferentemente la francesa y los anglosajones) en lugar de nuestro 'texto'"; y que, en algunos autores, aparece como sinónimo, sigue diciendo Bernárdez.

Rigau i Oliver (15), a propósito de la noción de discurso o texto, afirma lo siguiente:

*El terme discurs ha estat emprat, principalment pels lingüistes anglo-saxons i francesos, en diversos

sentits. Per aquesta raó els lingüistes alemanys i holandesos, així com els soviètics, prefereixen utilitzar el term text. Cal advertir, però, que també aquest terme resulta ambigu."

Sin embargo, uno de los principales teóricos, Teun A. van Dijk (16) emplea el término texto "... para designar el constructo teórico abstracto que suele llamarse discurso. Los enunciados a los que se puede asignar una estructura textual son, en consecuencia, discursos aceptables de la lengua."

En otro momento (17), precisa aún más la distinción texto/discurso señalando que el texto es un constructo teórico (teoría del lenguaje gramatical), mientras que por discurso se entiende algo observacional e intuitivo.

Sin embargo, también afirma el propio van Dijk lo siguiente (18):

"Aquí no deseamos realizar esta distinción [texto como objeto formal y lo que realmente en el (los) discurso(s)], sino simplemente utilizar indistintamente el texto y el discurso".

Por su parte, Adam (19) establece la diferencia discurso/texto en los siguientes términos:

Discurso: texto + condiciones de producción.

Texto: discurso - condiciones de producción.

El texto, por tanto, es para Adam, un objeto abstracto que resulta de la sustracción del contexto llevado a cabo sobre el objeto concreto que es el discurso.

No obstante, y, a pesar de la "útil distinción terminológica" propuesta por ambos autores, reconocemos, con Bernárdez (20), que efectivamente "no es de uso general".

Finalizamos la distinción texto-discurso con las palabras de Salvador (21), quien, tras reconocer que tal distinción no siempre aparece bien definida, y que incluso varía entre las diversas obras de un mismo autor; no obstante, establece las siguientes características diferenciadoras:

TEXTO	DISCURSO
escrito	oral
cerrado y, a menudo, breve	extenso y abierto
producto materializado	proceso relacional
monológico	dialógico
determinado individualmente	concepto genérico o tipológico
término vinculado a tendencias europeas	uso más generalizado

5.1.4. Texto vs. frase

Finalizamos este apartado del concepto de texto, haciendo unas breves consideraciones sobre las diferencias entre el texto y la frase.

Considerar el texto como unidad comunicativa hace innecesaria la mención de la 'frase', ya que lo que finalmente importa es un concepto básico de actividad comunicativa. Ello supone, de acuerdo con van Dijk (22), la proclamación del texto como unidad de discurso más extensa, superior a la oración, lo cual lleva consigo, siempre según van Dijk, la superación evidente del presunto básico del generativismo sintáctico y semántico, tanto en su patrón chomskiano como en la totalidad de

los retoques de dicho planteamiento original.

En este sentido, ya Gili y Gaya (23), aunque concibe la oración como "entidad lingüística autónoma y completa", no obstante, continúa diciendo que "las oraciones se suceden guardando entre sí una relación de coherencia representativa, lógica o afectiva, una trabación psíquica de orden superior". Se trata, concluye el autor, de "relaciones que van más allá de la oración", porque, como afirma Charolles (24), de igual manera que no todo montón de palabras resulta ser una frase, tampoco todo montón de frases da como resultado un texto.

Así lo reconoce Coseriu cuando plantea (25) que:

"Hoy en día se asigna muchas veces a la lingüística del texto también la investigación de aquellas funciones idiomáticas que van más allá de los límites de la oración, como, por ejemplo el enlace entre las oraciones, los procedimientos anafóricos, la anticipación, la enumeración, etc. (es lo que se llama 'análisis transfrástico')."

Este mismo carácter de organización transfrástica o transoracional, correspondiente a una tipología articulada sobre condiciones de producción sociohistóricas, es la que atribuye Maingueneau (26) al discurso, desde un punto de vista totalmente

pragmático.

Enkvist (27) representa esta misma idea diciendo que "el texto es padre de la oración y no al revés", porque, siguiendo a Cortès (28), reconocemos que la frase no es la dimensión ideal para un estudio serio de los problemas de comunicación (semántica y pragmática), sino que, como afirma más adelante, "hay que sobrepasar la frase para comprender la intención comunicativa (real o supuesta) del que habla o del que escribe".

Para Bernárdez (29) "podríamos resumir la cuestión de diferencia entre texto y frase señalando que el texto es una unidad comunicativa mientras la frase es una unidad del sistema de la lengua".

Reconoce este mismo autor a continuación que la cuestión de las diferencias entre texto y frase representa el centro de muchos trabajos teóricos sobre lingüística textual. Y, consecuentemente, continúa diciendo que es preciso buscar verdaderas diferencias importantes que no puedan explicarse en el marco de cualquier modelo lingüístico "tradicional".

Por nuestra parte, creemos especialmente importante poner

de manifiesto las principales diferencias entre ambas unidades que relaciona Bernárdez (30), y que son las que siguen:

- Fenómenos de la coherencia del texto, procesos (coordinación, selección de artículos, pronominalización, etc.) que ponen en relación unas oraciones con otras y hacen que el texto que componen se considere coherente e íntegro.

- El "cierre formal" del texto, a diferencia de la frase que puede ser "abierta", es decir, que puede depender -para su comprensión lingüística- de otras frases.

- Los métodos de estructuración del texto, según Gindin (estricto y elástico), constituyendo una diferencia importante entre texto y oración; por ello, afirma Bernárdez, "la frase sólo puede estructurarse por el método estricto y también el elástico, siendo éste el predominante".

- Pragmática. Los componentes pragmáticos están restringidos en el nivel de la oración, y no en el textual. Por tanto, una nueva diferencia entre ambos conceptos (frase y texto) radica en el diferente comportamiento del componente pragmático.

Lozano, Peña-Marín y Abril (31) citan a Lang, para quien la

significación textual específica emerge de las propiedades siguientes:

a) El texto es el ámbito dentro del cual las frases pierden su ambigüedad.

b) El texto contiene presuposiciones e implicaciones diversas de las frases que lo constituyen.

c) El texto posee posibilidades de paráfrasis diversas de la frase, por ejemplo, de reducción hasta un resumen mínimo. En efecto, una frase no se puede resumir, mientras que el texto sí, y preservando la información de base.

El subrayado es nuestro, dada la transcendencia que ello tiene para nuestros propósitos en este trabajo, y, además, porque justifica -creemos- nuestra toma de posición con respecto a la Lingüística Textual como modelo de descripción gramatical, y, en general, a toda consideración del lenguaje, basado fundamentalmente en el texto. Por ello, nos parece de gran importancia considerar a continuación dicho paradigma en el estudio del lenguaje.

5.2. La Lingüística Textual como instrumento de comunicación

Visto el concepto de texto con sus correspondientes implicaciones: relación con la frase y el discurso, así como su extensión, nos preocuparemos a continuación por la disciplina que estudia el lenguaje, o mejor aún, como señala Bernárdez (32), "una determinada parte del fenómeno complejo que llamamos 'lenguaje'". Al igual que los demás paradigmas o modelos de descripción del lenguaje (33), la lingüística del texto (LT, en lo sucesivo) observa el mismo desde una determinada perspectiva; en nuestro caso, se trata del lenguaje como instrumento de comunicación y, consecuentemente centrado en la unidad texto, que constituye el verdadero uso de la lengua.

Como tendremos ocasión de ver más adelante, para la lingüística del texto, el lenguaje es el principal medio de comunicación social humano.

5.2.1. Orígenes de la Lingüística Textual

Podemos afirmar con Bernárdez (34) que, aunque no se puede dar una fecha para el nacimiento de la lingüística del texto, por ser resultado de numerosos antecedentes, lingüísticos unos y pertenecientes a ciencias más o menos próximas, otros; sin embargo, en otro momento (35), este mismo autor atribuye la LT

una historia de apenas 30 años, por lo que se trata de una disciplina realmente nueva, de una auténtica "nueva corriente".

Por otra parte, Garavelli Mortara (36) señala que el primero en hablar de "lingüística del texto" ha sido Eugenio Coseriu, en el ensayo Determinación y entorno, del 1956 (publicado posteriormente en Teoría del lenguaje y lingüística general, en 1967).

Efectivamente dice a este respecto Coseriu (37) lo siguiente:

"Existe una lingüística del texto, o sea, del hablar en el nivel particular (que es también estudio del "discurso" y del respectivo "saber"). La llamada "estilística del habla" es, justamente, una lingüística del texto."

En otro momento afirma también Coseriu (38) que la lingüística del texto es reciente y, en cuanto a su desarrollo, se encuentra todavía en sus comienzos.

En parecidos términos se expresa García Berrio (39) cuando dice de ella que es una de las más modernas tendencias y que más importancia está adquiriendo en Europa en los últimos cinco o seis años.

En los últimos años, y muy particularmente a partir de los trabajos de van Dijk, dice Bernárdez (40), se habla de una ciencia del texto de la que formará parte la LT, junto con otras disciplinas más o menos claramente lingüísticas.

Esto viene a equivaler al concepto de ciencia cognitiva de Robert de Beaugrande (41) relativa al conocimiento y a la comunicación humana, a la que pertenecería la teoría lingüística.

En la actualidad, si hacemos caso a Martínez Arnauldos (42), la LT es un "cajón de sastre" en que se articulan las más variadas tendencias de tipo pragmático, semántico-lógico, sociológico, psicológico, crítico-literario, etc...

Además, siguiendo a Chico Rico (43),

"La lingüística del texto debe ser considerada como un desarrollo no sólo de corrientes teórico-lingüísticas anteriores, como la estructural y la generativo-transformacional, sino también de la teoría y de la crítica literarias del Formalismo ruso, de la Estilística, del "New Criticism" norteamericano y de la Semiología de la narración, así como de la Poética y de la Retórica clásicas, que, como ciencias clásicas del discurso, constituyen fuentes lingüístico-textuales ineludibles":

Por otra parte, entre las principales direcciones de investigación consideradas dentro del campo de la LT, van Dijk (44) señala las siguientes:

a) La Gramática estructural americana, con Zellig Harris como principal representante, quien plantea ya en su "*Discourse Analysis*" (45) el germen -de ahí que se le considere pionero o precursor- de lo que posteriormente se denominará Análisis del Discurso y también de la Lingüística del Texto. Expone su concepción al respecto a través de los siguientes principios:

-Señala dos tipos de problema: por un lado, la dificultad de los límites de la frase como unidad lingüística; y, por otro, la relación entre la 'cultura' y el lenguaje.

El primer problema reside en que la descripción lingüística -hasta entonces- generalmente terminaba en los límites de la oración.

El otro problema, la situación social y el lenguaje, se consideraba asunto ajeno a la Lingüística propiamente dicha. y, sin embargo, tanto los estudios de Cultura como lingüísticos, sigue diciendo Harris, ponen de manifiesto que las frases han de tenerse en cuenta en su significado total más bien que la suma del significado de las palabras que lo componen. Por tanto, dirá más adelante, el lenguaje no aparece en palabras aisladas o frases, sino en el discurso, desde una frase de una sola palabra hasta un trabajo de diez volúmenes.

b) La Tagmémica considera que el evento comunicativo entero -no sólo las oraciones, las emisiones o el discurso- deben ser el objeto de una teoría lingüística.

c) La Lingüística funcional, originariamente inspirada en Firth y en el trabajo de antropólogos lingüistas, ha venido investigando el uso de la lengua y sus contextos. En este sentido, afirma Bernárdez (46) que "todo texto tendrá determinada estructura en función de los fines para los que ha sido producido, y no simplemente como resultado de las hipotéticas reglas de una 'gramática textual mental'. De ahí -sigue diciendo el autor- que toda LT sea, de una u otra forma, funcional".

Y así, para Halliday, por ejemplo, los textos no constituyen un nivel sistémico propio en la descripción gramatical, sino una forma del uso de la lengua.

d) El estructuralismo checo.

Particularmente Palek y Daneš han analizado varios aspectos del discurso, tales como, por ejemplo, la coherencia entre oraciones, la perspectiva funcional de la frase (el análisis de las funciones "tema" y rema" en las oraciones).

Esta perspectiva funcional de la frase, según Bernárdez (47), sirve de puente entre la gramática oracional y la textual.

e) El estructuralismo francés

Sus comienzos estuvieron vinculados a la teoría estructural de la narrativa, entre cuyos principales representantes se encuentran: el antropólogo/etnólogo Lévi-Straus, el formalista ruso Vladimir Propp, Todorov, Greimas y Bremond. Pronto este análisis de la narrativa se desarrolló en un marco semiótico.

f) La lingüística alemana

Si hacemos caso a van Dijk, ningún país ha producido tantos libros en el terreno de la lingüística del texto y estudios del discurso como la R.F. de Alemania. Sus principales representantes son: Gülich/Raible, el holandés T.A. van Dijk, Weinrich, Peter Hartman, Roland Harweg, Sigfred Schmidt, Ihwe, Manfred Bierwisch, Dressler, y Eugenio Coseriu, entre otros.

El primer proyecto de lingüística del texto se organizó en Constanza, en 1973; en él participaron Hannes Rieser, Janos Petöfi, Jens Yhwe, Wenner Kummer.

A partir de aquí, en torno a la Universidad de Bielefeld, se sucede una serie de investigaciones importantes en LT y estudios del discurso y problemas de teoría literaria. Otro tanto sucede en la Unión Soviética, "único país que cuenta con una tradición extensa y continua en la disciplina", añade Bernárdez (48).

g) La Gramática generativo-transformacional

Aunque se trata de un paradigma de descripción lingüística basado en las estructuras sintácticas y semánticas de la oración, sin embargo, estudian fenómenos tales como la pronominalización y la presuposición -fenómenos transfrásticos- que enlazan con la gramática del texto.

Entre las causas de la aparición de la lingüística del texto, que señala Bernárdez (49), hay que tener muy particularmente en cuenta los estudios sintácticos del generativismo, ya que, al estudiar determinados fenómenos (aparentemente) sintácticos, sucede que tal explicación no es posible hacerla adecuadamente si no se tiene en cuenta el contexto, es decir, las frases anteriores y/o posteriores del mismo texto. También señala este mismo autor en otro lugar (50) que en el origen de la LT nos encontramos con "disciplinas y tendencias lingüísticas como la retórica, poética, estilística,..., teoría del lenguaje, psicolingüística,..."

En este sentido, Horst Isenberg, sigue diciendo Bernárdez (51), presenta una lista de 23 fenómenos que no explica suficientemente una gramática oracional; son los siguientes: pronominalización, artículo, pro-adverbio, conectores oracionales, partículas de pregunta y respuesta, señales de articulación, morfemas verbales, construcciones perifrásticas:

expresión de tiempo, modo, aspecto, caracterización del complemento directo en español y otras lenguas, formas de tratamiento, elementos deícticos situacionales, entonación, posición del acento oracional, énfasis y contraste, orden de palabras, articulación de tema y rema, expansión, condensación: nominalización, etc, elipsis, anáfora y catáfora, coordinación y subordinación, sucesión temporal, fórmulas fijas: saludos, comienzo de cuentos, etc.

Esta serie de fenómenos pone de manifiesto, según Petőfi y García Berrio (52) la imposibilidad de explicarlos dentro del armazón de las gramáticas oracionales existentes; de ahí que, sigue diciendo Bernárdez, los primeros trabajos de lingüística textual sean intentos de ampliar (o modificar) las gramáticas oracionales al uso, generativas o estructuralistas. Una de las funciones primordiales de la LT, según Bernárdez (53), es identificar los elementos profundos de cohesión textual y sus correspondencias o realizaciones superficiales.

Como consecuencia de ello, dirá van Dijk (54), la gramática textual debe llegar a resolver los problemas específicos de la lingüística actual, ya que la gramática generativa es una gramática frástica que se preocupa de describir estructuralmente el conjunto infinito de las frases de la lengua.

Por tanto, la gramática de una lengua debe dar cuenta, no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los textos enteros subyacentes a estas emisiones. Consecuentemente, la LT, según Albaladejo y García Berrio (55), ha de ocuparse de la competencia textual, es decir, de los conocimientos lingüísticos de carácter textual que posee el hablante; estos conocimientos le permitirán, entre otras cosas, distinguir textos gramaticales de textos no gramaticales o menos gramaticales, aplicar estrategias de comprensión y producción de textos, tales como producir, resumir y clasificar textos.

5.2.2. Aportaciones de otras ciencias a la Lingüística Textual

Entre las principales ciencias con las que circunstancialmente converge la LT o en las que puntualmente se basa para establecer su constructo teórico se encuentran de forma muy particular la Semiótica, Pragmática, Psicolingüística, Sociolingüística y Psicología Cognitiva.

Parece obvio que, si partimos del concepto de comunicación, forzosamente hemos de coincidir con otras ciencias, particularmente con las ciencias sociales.

5.2.2.1. La Semiótica

Refiriéndonos a la Semiótica, nos parece interesante considerar la definición que de ella hace Bobes Naves en los siguientes términos (57):

"...es una investigación lingüística, ya que este carácter le viene de su objeto, el lenguaje, en el que con una finalidad concreta, trata de delimitar unidades y de fijar las relaciones que existen entre ellas. Cuando analiza otros sistemas de signos, los traduce previamente al sistema lingüístico, que, por esta razón, se convierte en objeto constante de la semiótica."

En esta misma línea habría que considerar las palabras de Lotman y la Escuela de Tartu (58) cuando conciben las culturas como sistemas comunicativos, y, a su vez, según ellos, las culturas humanas se crean basándose en ese sistema semiótico universal que es el lenguaje natural.

O la concepción del texto por parte de Greimas (59) para quien el texto se presenta como un signo del cual el discurso, articulado en isotopías figurativas múltiples, no sería más que el significante que invita a descifrar su significado.

5.2.2.2. La Pragmática

Como afirma van Dijk (60), la teoría pragmática se inspira principalmente en la filosofía del lenguaje y en la teoría de los actos de habla, así como en el análisis de las conversaciones y de las diferencias culturales en la interacción verbal. Con ello, afirma el mismo autor (61), al hablar no sólo hacemos algo, como es el hablar, sino que, además del uso de la lengua como un acto específico, supone también una parte integral de la interacción social.

Es generalmente admitido por los diferentes autores que tratan esta disciplina que entre sus precedentes más remotos se encuentran los antiguos retóricos (Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, entre otros). Ya en el siglo XIX, nos encontramos con W. von Humboldt (62), quien plantea el lenguaje no como un producto ('ergon'), sino como una actividad ('energeia'), no algo creado, generado, sino creador, generador. Será más adelante, en el siglo XX (63), tras la aparición de la Escuela de Praga y su concepción de la lengua como un sistema funcional determinado por la intención del hablante, cuando podamos hablar de estudios sobre pragmática; Bühler y Jakobson insisten en el enfoque funcional al referirse a la multifuncionalidad del uso lingüístico (funciones referencial, conativa, emotiva, poética, fática y metalingüística).

Schlieben-Lange (64), tras reconocer la falta de una

definición clara de la pragmática lingüística, no obstante, entiende que en la actual concepción pragmático-lingüística convergen diversas tradiciones filosóficas, sociales y lingüísticas, tales como: El pragmatismo americano (Peirce, Morris), el empirismo lógico (Carnap), la teoría del acto de habla (Wittgenstein, Austin, Searle, Grice), principios filosóficos transcendentales y dialécticos (Apel, Habermas), principios marxistas (Klaus, Leontiev), contribuciones sociológicas, y la evolución de la gramática transformativa.

De ahí que, según Reyes (65), la pragmática sea una disciplina crecientemente empírica que incluye en sus análisis los factores sociales, psicológicos, culturales, literarios, que determinan la estructura de la comunicación verbal y sus consecuencias. Y por ello define la pragmática como una disciplina lingüística que estudia cómo los seres hablantes interpretamos enunciados en contexto.

Caron (66) concibe la Pragmática como el estudio de las relaciones entre los signos y los usuarios.

Par Wittgenstein, el lenguaje se ordena de acuerdo con las reglas de uso público, y, por tanto, el significado de las palabras reside en su uso cultural, regulado y público, y es la cultura, las "formas de vida", la que confiere significado a los

enunciados.

La teoría de los actos de habla formulada por Austin y desarrollada por Searle propone una explicación del uso lingüístico basada en la observación de que, cuando producimos un enunciado, se realizan simultáneamente tres actos: el acto locutivo (expresión de una oración con su sentido y referente concretos), ilocutivo (enunciación, promesa, orden, etc.) y perlocutivo (el efecto que se produce en la audiencia).

De esta manera, entiende Searle (67) que:

"...hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, y plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos."

En consecuencia, la pragmática del discurso, según van Dijk (68), plantea las relaciones sistemáticas entre estructuras de texto y de contexto, ya que se ocupa de las condiciones y reglas para la idoneidad de enunciados (o actos de habla) para un contexto determinado; o lo que es lo mismo: que, cuando estamos hablando en ciertos contextos, llevamos a cabo también ciertos actos sociales. Es decir, como añade el propio van Dijk en otro

lugar (69), una descripción pragmática específica qué tipos de actos de habla existen en una cultura dada y las reglas que determinan en qué condiciones estos actos de habla son apropiados en relación con el contexto en el cual se utilizan.

Para Albaladejo Mayordomo (70) la pragmática lingüística tiene como objeto de estudio las relaciones que existen entre las expresiones de lengua natural, los participantes en el proceso comunicativo y el contexto de comunicación.

Entiende Bustos (71) la pragmática como la disciplina lingüística que estudia los factores sociales que determinan que las preferencias lingüísticas sean juzgadas como aceptables por la gran mayoría de los componentes de una comunidad.

Por tanto, podemos afirmar con van Dijk (72) que la pragmática se ocupa de la relación entre la estructura textual y los elementos de la situación comunicativa sistemáticamente ligados a ella. Todos estos elementos juntos forman el contexto.

Más adelante se plantea el autor holandés la posibilidad de considerar la función pragmática de las macroestructuras semánticas. Véase capítulo III sobre MES.

La Pragmática -dirá en otro momento van Dijk (73)- ha de

estar en estrecha relación con la gramática porque las dos disciplinas especifican propiedades gobernadas por reglas de oraciones y textos (emitidos). Así llega a afirmar el autor que "se podría considerar la pragmática como uno de los componentes principales de una gramática que tiene como tarea relacionar la forma, el significado y la función de oraciones o textos."

En este sentido afirma Reyes (74) que la pragmática y la gramática son complementarias. Por gramática, sigue diciendo, se debe entender el sistema abstracto, formal, de una lengua, y por pragmática los principios del uso de esa lengua.

No obstante, si hacemos caso a Escandell (75), dado que la pragmática toma el lenguaje tal y como se manifiesta, inmerso en una situación comunicativa concreta; ésta -la pragmática- tiene por objeto el análisis de todos los principios, conocimientos y estrategias que constituyen el saber -la competencia- comunicativo, y que determinan el uso efectivo del lenguaje. En consecuencia, la pragmática no es un nivel estructural más de descripción del sistema lingüístico, sino un punto de vista, una manera de acercarse al estudio de cualquier fenómeno lingüístico.

Sobre estos principios, la autora diferencia entre pragmática y gramática en los siguientes términos (76):

"La pragmática se ocupa de los enunciados, y la gramática, de las oraciones; la pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos que configuran el acto comunicativo, mientras que la gramática debe limitarse a los elementos estructurales; la pragmática maneja unidades escalares, mientras que la gramática maneja categorías discretas; la pragmática ofrece explicaciones funcionales y probabilísticas, y la gramática, en cambio, debe dar explicaciones formales y falseables, finalmente, la pragmática evalúa los enunciados en términos de adecuación discursiva, y la gramática lo hace en términos de corrección gramatical."

Dicho en palabras de Maingueneau (77):

"...trois relations fondamentales qu'entretiennent les signes: avec d'autres signes (syntaxe), avec ce qu'ils désignent (sémantique), avec leurs utilisateurs (pragmatique)".

Por otra parte, y volviendo de nuevo a van Dijk, podemos asignar estructuras de actos globales a una secuencia de actos de habla mediante las macroestructuras pragmáticas, los macroactos de habla, siendo éste un acto de habla que resulta de la realización de una secuencia de actos de habla linealmente conectados. Y, además, estos macroactos de habla tienen las funciones cognoscitivas usuales de reducir y organizar información.

La noción de uso, según Lomas (78), se configura como el eje

de las concepciones pragmáticas del lenguaje y es entendida como un conjunto de normas y estrategias de interacción social puestas al servicio de la negociación de significados en el seno de situaciones concretas de comunicación.

5.2.2.3. La Sociolingüística

Para Schlieben-Lange (79) las disciplinas filológicas de Antropología, Filosofía de la consciencia y Filosofía del lenguaje, no dejan lugar a duda sobre el condicionamiento recíproco entre lengua, sociedad y consciencia. De lo que se trata en Sociología y Lingüística es de esclarecer qué significan esas determinaciones de esencialidad para su teoría y, en última instancia, también para su práctica en la investigación.

Corsaro precisa (80) que desde el comienzo de los años setenta el estudio de la comunicación humana y el discurso han progresado de manera muy rápida y también de forma interdisciplinar, con contribuciones provenientes de la antropología, lingüística, filosofía, psicología, y hasta cierto punto la sociología.

Para Duranti (81) es importante mantener un vínculo estrecho entre la forma del discurso y la conducta social, entre el lenguaje y otros sistemas simbólicos, entre el hablante oyente

ideal de Chomsky y los miembros reales de una comunidad de hablantes.

Uno de los campos de investigación especialmente desarrollados, añade Mainqueneau (82), y estrechamente vinculados a la disciplina de la pragmática en el análisis conversacional, muy influenciado por la sociología "etnometodologista" americana. Para los etnógrafos de la comunicación, según Lomas, Osoro y Tusón (83), la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por tanto, está socioculturalmente condicionada. Estas normas comunicativas, siguen diciendo, abarcan conocimientos verbales y no verbales (cinesia y proxemia), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, relaciones de poder, etc.)

5.2.2.4. La Ciencia Cognitiva y la Psicolingüística

Sobre las aportaciones psicológicas de los enfoques cognitivos en los procesos de comprensión y producción del discurso creemos haberlo desarrollado suficientemente en los capítulos precedentes; a ellos nos remitimos para mayor información.

5.2.2.5. El Análisis del Discurso

Tomando como punto de partida la tradición de la lingüística funcional -también llamada sistémica-, cuyos máximos representantes son Firth y Halliday, se ha desarrollado principalmente en el Reino Unido, una corriente conocida con el nombre de Análisis del Discurso (AD, a partir de aquí).

Bien es verdad, por otra parte que, como reconoce van Dijk (84), nos encontramos a la vez ante una disciplina antigua - heredera de la retórica clásica, como arte de hablar bien- y también nueva, en cuanto que se trata de una disciplina ("nodriza", "protéica") que presta una atención multidisciplinar al estudio del discurso a partir de una serie de intentos desperdigados en los años sesenta, y que se configura ya en los setenta, basándose en disciplinas tales como la Antropología, Lingüística, Semiótica, Poética, Psicología, Sociología y Comunicación de Masas.

"En líneas generales -dice Stubbs (85), el Análisis del Discurso se refiere al intento de estudiar la organización del lenguaje por encima de la oración o frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito. De ello se deduce que el análisis del discurso también se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, con la interacción o el diálogo entre los hablantes."

Maingueneau (86), tras reconocer el mérito que corresponde a Harris por haber sido el iniciador en el dominio de análisis del discurso, define éste como "organizaciones transoracionales que corresponden a una tipología articulada sobre condiciones de producción sociohistóricas."

El propio Halliday (87) pone de manifiesto su particular forma de llevar a cabo dicho análisis del discurso a través de diez pasos, mediante los cuales aborda en el texto considerado tanto desde un punto de vista de proceso como de producto- la entonación y el ritmo, las interdependencias y las relaciones lógico-semánticas entre las oraciones, las relaciones tema-remata, la progresión temática entre lo nuevo y lo conocido, el análisis de la cohesión léxica y gramatical, además de la descripción del contexto de la situación en la que se da el texto.

A pesar de las diferentes tendencias actuales, se dice en Caplletra (88), lingüística textual europea, análisis del discurso anglo-sajón o el análisis conversacional de la escuela etnometodológica americana, hay dos factores comunes difícilmente obviados: a) el estudio de unidades lingüísticas que exceden el marco oracional, y b) la dimensión pragmática que liga el discurso lingüístico con el contexto de producción y recepción.

Si tenemos en cuenta lo que dicen Maingueneau, Beaugrande y Otaola (89), la evolución de la LT y el AD constituyen un modelo diverso e incluso contrapuesto en determinadas ocasiones.

Unas veces se consideran idénticos, otras opuestos, e incluso otras inconexos; pero, en cualquier caso, a pesar del enfoque del discurso como producto antropológico y cultural, "no propiamente lingüístico" de Battaner o de la relación "dudosa" entre AD y LT que plantea Bernárdez (90), "por tratarse de una tendencia más sociológica y sociolingüística que lingüística o lingüístico-gramatical"; no obstante, afirma Otaola (91) que análisis del discurso y lingüística se necesitan y benefician mutuamente, reconociendo que la lengua se halla en el eje central de todo análisis del discurso; particularmente los planteamientos de la lingüística funcional y de la textual, como señala Calsamiglia (92).

Por otra parte, Brown y Yule (93) reconocen que el uso del término "análisis del discurso" tiene muchos significados, y que además abarca un gran número de actividades, ya que se usa para describir actividades en las que convergen disciplinas tan diversas como la Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística filosófica y Lingüística computacional; para estos autores, al igual que para Cook (94), el AD es necesariamente el análisis del "language in use", del lenguaje en su uso comunicativo, donde se darán los elementos anteriormente dichos interactuando. Por tanto, siguen diciendo los autores, no se puede restringir a la descripción de las formas lingüísticas, independientes del propósito o funciones para las que sirven en la comunicación humana.

De forma parecida se expresa Mainueneau (95) cuando reconoce que la noción del discurso se emplea con acepciones muy variadas, desde las más restrictivas a las más amplias.

Coulthard (96) destaca también la necesaria relación interdisciplinar de la lingüística con otras ciencias, tales como la Sociolingüística, Antropología y Filosofía para abordar un "estudio serio del discurso hablado". Más adelante plantea la competencia comunicativa como la convergencia de cuatro áreas de conocimiento y destrezas: la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Para finalizar, hacemos nuestras las palabras de Lomas (97) cuando afirma:

"Se hace urgente adecuar las aportaciones de fuentes como la psicología cognitiva o genética, la psicolingüística, la sociolingüística, la filosofía del lenguaje, la semántica práctica, las teorías de la enunciación, la lingüística del texto, la antropología cultural (en especial el intercambio simbólico o la etnometodología), el análisis del discurso, la cinésica y la proxémica, la pragmática lingüística y literaria ..., sin olvidar la necesidad de recuperar la retórica tradicional en cuanto ciencia de la elocuencia y técnica de la comunicación eficaz".

Todo ello bajo el epígrafe de Ciencias del Lenguaje y con la decidida pretensión de abordar la competencia comunicativa del individuo.

5.3. Dispositivos de coherencia y mecanismos de cohesión textuales.

5.3.1. Introducción

Al definir la LT, decíamos que una de sus funciones primordiales ha de consistir en identificar y explicar adecuadamente los elementos profundos textuales que se dan en todo texto, así como sus correspondientes relaciones superficiales a través de la relación dialéctica que se produce siempre entre lo sintáctico y lo semántico.

La explicación de estos fenómenos lingüísticos que establecen relaciones interoracionales y que a su vez hacen del discurso una unidad coherente, es precisamente lo que constituye de manera muy particular, si atendemos a los principales autores que tratan sobre la LT, el proyecto de una gramática del texto, en su concepción de los años 70, por cuanto que busca explicar las relaciones intra y extraoracionales.

Es manifiesta la insistencia que hacen estos gramáticos en el aspecto semántico, en el sentido de que, como afirma van Dijk (98), las relaciones importantes entre oraciones deben buscarse en el nivel semántico, constatando, por otra parte, que la mayoría del trabajo llevado a cabo en el campo de la gramática

del texto ha estudiado fenómenos semánticos como la pronominalización, la consecución de tiempos verbales, tema y rema, conectivos, cuantificadores, etc.

Por ello, Greimas llega a afirmar (99) que, al aplicar el concepto de coherencia al discurso, a primera vista, parece muy semejante al concepto más general de isotopía.

Independientemente de cuestiones terminológicas y conceptuales -como veremos inmediatamente más adelante-, la coherencia se presenta como una característica fundamental para el texto, aquello precisamente que convierte un determinado mensaje verbal en texto.

Incluso más, la coherencia, señala Bernárdez (100), es un fenómeno pragmático que "interviene" ya antes de la estructuración propiamente lingüística del texto, y, por tanto, corresponde al proceso prelingüístico que parte de la intención comunicativa. Como consecuencia de esto, nos encontramos ante un fenómeno que se va desarrollando desde el momento mismo en que el hablante decide producir un texto, y que llega hasta su estructuración superficial. Esto plantea la doble condición de la coherencia; a saber: propiedad del texto, pero también proceso, en el que no es posible establecer una diferencia tajante entre pragmática, semántica y sintaxis.

En este sentido plantea Tonfoni (101) la idea de proceso al concebir la coherencia como un estrategia de producción textual.

Es posible que la condición de proceso, y de proceso prelingüístico, sea la causa fundamental de la discusión conceptual, y también de la ambigüedad que se produce en torno a estos dos términos. Veámoslo con más detenimiento.

5.3.2. Coherencia y cohesión

A propósito de la coherencia y la cohesión, es preciso reconocer que, ya desde los comienzos, existe un doble problema; a saber: de terminología, por un lado, y, por otro, de concepto.

Si nos atenemos al primer aspecto, el correspondiente a la terminología que define los fenómenos que establecen tanto la coherencia como la cohesión de un texto, nos encontramos con que para Halliday y Hasan (1976), Beaugrande y Dressler (1981), Albaladejo y García Berrio (1983) se trata de "mecanismos" ('devices'), "relaciones cohesivas", "formas de cohesión"; o también "vínculo cohesivo", para Brown y Yule (1983), "recursos de cohesión", según Charolles (1978), "fenómenos semánticos", "relaciones semánticas", o también "propiedades de coherencia de la estructura semántica del discurso", para van Dijk (1984b y 1987), "fenómenos lingüísticos que establecen relaciones

interoracionales" (Rigau i Oliver, 1981), "fenómenos textuales" (Bernárdez 1982), "hilos" de la red de relaciones semánticas (Battaner, 1986), o "procedimientos de cohesión" (Mederos Martín, 1988), por no hacer más prolija la lista de autores que señalan de alguna manera estos fenómenos textuales.

Por otra parte, si nos planteamos la cuestión de los conceptos: de coherencia y cohesión, nos encontramos con que determinados autores, Halliday y Hasan principalmente, insisten de forma muy particular en la idea de cohesión, oponiéndola fundamentalmente a la de textura. El concepto de "textura", según los antecitados autores (102), constituye la razón de ser de un texto, y lo que le distingue de aquello que no es texto. Dicha textura viene dada por la relación cohesiva que se produce en el texto; de ahí que la estructura, dirán más adelante, sea una forma de expresar la textura, ya que todas las unidades gramaticales son internamente cohesivas, simplemente porque aparecen estructuradas.

A propósito de la textura, dicen en otro lugar (103) que la idea más importante es la de "vínculo" ('tie'), de naturaleza semántica, ejercido a través de alguna relación semántica.

La preponderancia que atribuyen estos autores a la cohesión textual, así como la gran influencia que ejercieron sobre

estudios posteriores, hace que exista una cierta ambigüedad en el tratamiento de ambos conceptos.

Así lo reconoce ya tempranamente Slakta (104) cuando defiende que no hay que tomar el concepto de cohesión como sinónimo aproximado de coherencia, ya que la cohesión se determina lingüísticamente en el plano del significante y del texto, mientras que la coherencia se ordena en el plano de la significación.

J.-M. Adam (105), por su parte, detecta también un empleo indiferenciado de cohesión y de coherencia para designar frecuentemente la misma realidad. En este sentido afirma que, si se habla de conexiones y de conectores semánticos y léxicos, conviene hablar de cohesión y no de coherencia, manteniendo la noción de coherencia para el nivel global de la obra.

Es precisamente Adam quien, siguiendo a Slakta, precisa que, desde el punto de vista de la cohesión, un texto se organiza como una secuencia de temas, de manera que la introducción de nuevos remas aseguran la progresión, y las relaciones entre tema y rema, marcados por los pronombres, aseguran a la vez la cohesión y la progresión del texto.

No obstante, si nos atenemos al criterio -bastante general,

por otra parte- seguido por autores tales como Adam, Charolles, Conte, Bernárdez , Albaladejo y García Berrio, Corno, Phillips, entre otros-, parecería que, aunque, como hemos visto, no hay uniformidad terminológica, no obstante sí que hay acuerdo en la oposición entre, por un lado , el concepto de coherencia que atendería fundamentalmente la interpretación de los textos en un contexto comunicativo; y , por otro, bajo la denominación de cohesión, se pretende incluir principalmente las marcas de relación entre enunciados o constituyentes de enunciados. Así incluiríamos en esta segunda parte fenómenos tales como la anáfora, relaciones presuposicionales, marcas de tematización, etc.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, precisan Beaugrande y Dressler (106) que, al usar el término cohesión, hacemos especial hincapié en la función que cumple la sintaxis en la comunicación; pero, sin embargo, un texto tiene sentido - tiene coherencia- porque es una continuidad de sentido entre el conocimiento activado por las expresiones del mismo.

Coincide Bernárdez (107) en que cada mecanismo de coherencia (estructura o nivel profundo) se corresponderá con uno o varios mecanismos de cohesión (estructura superficial o superficie textual) en el desarrollo comunicativo del tema del texto.

En parecidos términos se expresan Albaladejo y García Berrio y Corno (108) cuando afirman que la coherencia del texto se produce de diversas maneras y se manifiesta en el nivel de superficie a través de los llamados mecanismos lingüísticos de cohesión.

En consecuencia, Bernárdez plantea (109) la diferenciación entre cohesión y coherencia como "metodológicamente de gran importancia", ya que se trata de dos aspectos de un mismo fenómeno. Añade a continuación lo siguiente:

"Dicho en términos simplistas, 'coherencia' hace referencia al proceso de estructuración del texto por el hablante, mientras que 'cohesión' se refiere a la interpretación del texto por el oyente, es decir, al 'descubrimiento' de la coherencia por el oyente"

No obstante, precisa inmediatamente que:

"A la lingüística del texto le interesa fundamentalmente la producción del texto, es decir, la perspectiva del hablante, de ahí que sea fundamental el concepto de coherencia; pero no podemos olvidar tampoco el punto de vista opuesto, ya que un estudio del texto debe explicar tanto la síntesis (hablante) como el análisis (oyente)".

Alcaráz (110) considera la coherencia y la cohesión como dos términos que son clave en la lingüística textual, y que a la vez guardan una estrecha relación con los de gramaticalidad y

aceptabilidad de una oración.

Petöfi (111) expone la diferencia entre coherencia y conexidad o cohesión de la siguiente manera:

"El descubrimiento de la coherencia y su descripción, así como la ejecución de la interpretación son tareas contextuales. El descubrimiento de la conexidad es tarea exclusivamente cotextual, o cotextual y contextual, dependiendo de que, por ejemplo, los registros sean vistos como pertenecientes al dominio cotextual o al contextual."

A continuación expone que la conexidad es una condición necesaria pero no suficiente de la cohesión; y que la cohesión no es tampoco una condición necesaria ni suficiente de la coherencia.

Vilarnovo (112) defiende la sinonimia de los términos cohesión y conexión, mientras que Luna (113) considera que ambos términos forman parte a su vez del concepto más amplio de coherencia.

En esta misma línea diferenciadora se sitúa el planteamiento que hace Källgren (114) cuando reconoce que últimamente se ha trabajado mucho sobre la cohesión textual, pero la cohesión suele entenderse como forma y no como contenido. La idea general parece ser que hay un contenido dado que se linealiza en un texto

coherente mediante la técnicas de cohesión.

Así lo expresa Michel Charolles (115):

"La terminologie est loin d'être harmonisée, néanmoins tout le monde est à peu près d'accord pour opposer d'un côté la cohérence, qui a à voir avec l'interprétabilité des textes, et, de l'autre, les marques de relation entre énoncés ou constiuants d'énoncés. Concernant ces marques, depuis Halliday and Hasan (1976), on tend à les regrouper sous le terme générique de cohésion..."

Insistimos de nuevo en que el concepto de cohesión para Halliday y Hasan (116) es un concepto semántico y hace referencia a las relaciones de significado que hay dentro del texto y que lo definen como tal texto.

Por tanto, para estos autores la cohesión sucede cuando la interpretación de un determinado elemento del discurso depende de otro. De ahí que la cohesión forme parte del sistema de la lengua, ya que se expresa mediante la gramática y el vocabulario, y en ambos casos se trata de una relación semántica.

La relación semántica que establece la cohesión, afirman H & H, entre un elemento del texto y algún otro elemento crucial para su interpretación, no siempre viene dada por la estructura gramatical, sino que frecuentemente hay que unirlo con elementos

textuales que van delante.

Más adelante plantean que la cohesión no se relaciona estrictamente con la significación del texto, sino que concierne a cómo está construido el texto como tal edificio semántico. Y, por ello, la cohesión forma parte del concepto de texto, motivo por el cual contribuye a crear textura. Esto viene a reconocer, según los autores, que la cohesión es un componente necesario, pero no suficiente para la creación del texto.

En otro momento (117) afirman estos mismos autores que un texto se caracteriza precisamente por su coherencia; y que una importante contribución a la coherencia viene de la cohesión.

Probablemente sea Humberto Mederos Martín uno de los más firmes seguidores españoles de la obra de H & H. En su interesante estudio destaca (118) la ambigüedad del término "cohesión" en H & H en los siguientes términos:

"El término "cohesión", en sentido hallidayano, mantiene una leve ambigüedad. Puede referirse a una potencialidad del sistema lingüístico, a un conjunto de recursos por los que se traban las oraciones de un texto, o puede referirse al conjunto de las relaciones cohesivas que se dan en un fragmento particular de la lengua."

Al igual que H & H, resalta este autor que la cohesión es una relación semántica, ya que afecta básicamente a la interpretación del texto, mientras que las relaciones de constitución y de dependencia son básicamente sintácticas; no obstante, tras afirmar que "no es fácil ir más allá de una definición casi intuitiva de la cohesión", precisa que los recursos cohesivos pueden ser fonológicos, gramaticales y léxicos.

Por otra parte, hay otros autores, cuyo principal representante es Teun A. van Dijk, que insisten en el concepto de coherencia, entendiendo que una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas. Asimismo afirma en otro lugar (119) que para describir la noción discursiva fundamental de la coherencia debemos especificar no solamente cómo se relacionan los significados de oraciones subsiguientes, sino también cómo se hallan relacionados los hechos a los que estas oraciones se refieren.

Para García Berrio (120) la coherencia o congruencia de un texto es una noción o resultado lógico-comunicativo, una propiedad de la sustancia textual que, a nivel de la forma textual, se traduce en el conjunto de mecanismos lingüísticos de cohesión. De ahí que, en otro momento, García Berrio y Vera Luján

(121) distinguan dos niveles en la consideración textual: macrocomponente, que se corresponde con la estructura profunda textual; y microcomponente, con la estructura de superficie textual.

Beaugrande y Dressler (122) señalan que la cohesión de la superficie del texto se basa en la coherencia presupuesta del universo textual.

El propio van Dijk (123) afirma que intuitivamente la coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases; para lo cual la noción de conectividad cubre aparentemente un aspecto de la coherencia discursiva. El autor holandés establece una dualidad entre la coherencia lineal, local o secuencial -las relaciones de coherencia que se mantienen entre proposiciones expresadas por oraciones compuestas y secuencias de oraciones-; y, por otra parte, la coherencia global o de conjunto de un discurso, que viene determinada por la o las Macroestructuras Semánticas (MES), y que, a su vez, están determinadas por la coherencia lineal de las secuencias.

A este respecto, señala oportunamente Charolles (124) que

la coherencia de un enunciado debe estar a la vez determinada local y globalmente, ya que un texto puede perfectamente ser microestructuralmente coherente y no serlo macroestructuralmente.

Hasta tal punto es compleja la coherencia, llega a decir van Dijk (125) que ésta sólo puede ser asignada (completamente) dentro de ciertos contextos, por usuarios de una lengua que pertenezcan a una misma época y cultura.

En esta misma línea, Brown y Yule (126), en su consideración de la coherencia en la interpretación del discurso, reconocen que el conocimiento que tenemos como usuarios de un lengua sobre la interacción social a través del lenguaje es sólo un aparte de nuestro conocimiento socio-cultural general.

5.3.3. Dispositivos de coherencia y mecanismos de cohesión

Ya centrados en los dispositivos de coherencia en el nivel profundo textual y los correspondientes mecanismos de cohesión que aparecen en la estructura de superficie textual, empezaremos por reconocer que seguimos fundamentalmente el esquema de Albaladejo Mayordomo y García Berrio con referencias constantes a otros autores que juzgamos fundamentales, tales como Halliday y Hasan, van Dijk, Adam, Charolles, Bernárdez, Battaner, entre otros.

Suscribimos, por tanto, las palabras ya expresadas con anterioridad de J.-M. Adam (127) cuando apunta que si se habla de conexiones y de conectores semánticos y léxicos, conviene hablar de cohesión y no de coherencia, ya que la noción de coherencia correspondería al nivel global de la obra, en cuanto que los elementos que la constituyen se unen en una estructura coherente.

En este sentido, diferenciaremos las siguientes formas de coherencia:

5.3.3.1. Coherencia basada en la identidad

Albaladejo y García Berrio (128) establecen una serie de dispositivos -isotópicos- de coherencia que tienen su razón de ser en la identidad de elementos, tanto fónicos, morfológicos, sintácticos como semánticos. Charolles fundamenta las relaciones de coherencia en cuatro metarreglas (repetición, progresión, no-contradicción y relación). La primera de las metarreglas, la de la repetición, la enuncia de forma que, para que un texto sea (microestructuralmente o macroestructuralmente) coherente, debe tener elementos de recurrencia.

Entre los principales dispositivos de recurrencia nos encontramos con la identidad de referente o correferencia. La

referencia, según Battaner (129), es una relación biunívoca entre ciertas expresiones lingüísticas y ciertos objetos del universo del discurso; es, según H & H (130), una relación entre significados, mientras que la sustitución es una relación entre unidades lingüísticas. Se manifiesta en la estructura superficial a través de los siguientes mecanismos de cohesión textual:

5.3.3.1.1. Recurrencia: consiste en la repetición de uno o varios elementos fijos a lo largo de un texto.

Otros autores -Bernárdez, por ejemplo (131)- lo denominan repetición y lo considera uno de los medios fundamentales de manifestación de la coherencia textual.

Formas de recurrencia son las siguientes:

a. Identidad lexemática

Las relaciones entre lexemas representan uno de los medios fundamentales de textualización, y, debido a su papel textualizador, es de especial interés para la LT.

Son expresiones referenciales por excelencia los nombres propios, los SNs con artículo determinado, los demostrativos, los pronombres personales, posesivos, los pronombres relativos,

algunos SNs con artículo indeterminado.

b. Sinonimia

Juzgamos importante la distinción que hace Bernárdez (132) entre dos tipos fundamentales de repetición: sustitución léxica sinonímica y la pronominalización o "sustitución mediante proformas"; añade más adelante que la sinonimia no existe en el nivel puramente léxico, sino en el textual, de ahí precisamente su identidad referencial.

A propósito de las relaciones semánticas entre lexemas, diferencia Bernárdez (133) dos tipos fundamentales: la relación basada en la existencia de algún rasgo semántico (hiponimia, hiperonimia, antonimia, etc.); y, por otra parte, la relación basada en el conocimiento del mundo por los participantes en la comunicación.

c. Paráfrasis: recurrencia de contenido con cambio de expresión.

Gülich y Kotschi (134) conciben la paráfrasis esencialmente como "duplicación discursiva" más que como la puesta de relieve de una equivalencia semántica que une la paráfrasis a la noción de transformación gramatical.

Para estos autores, la actividad parafrástica tiene un carácter esencialmente interactivo: los diferentes tipos de paráfrasis son medios para resolver diferentes tipos de problemas comunicativos: problemas de organización, problemas de comprensión y problemas de 'figuración'.

Poggi (135) define la paráfrasis desde un punto de vista lingüístico como la relación de identidad o semejanza de significado entre dos o más frases o textos diversos desde un punto de vista superficial.

Considerada como estrategia textual, una paráfrasis -afirma la autora más adelante- es una buena manera de verificar la comprensión, además de contribuir al enriquecimiento sintáctico y léxico: el momento de la reformulación, de hecho, requiere la búsqueda de nuevas construcciones y nuevos términos para vehicular de distinta manera el mismo contenido.

d. Pronominalización o "sustitución mediante proformas", según Bernárdez (136), a las que define como elementos lingüísticos cuya función es la de servir de sustituto a un elemento léxico en el mismo texto (lexicales, pronominales, proadverbios).

Escavy Zamora (137), desde presupuestos de gramática

generativa, define la pronominalización como un procedimiento de sustitución, incluido dentro de otro más amplio, la anáfora, y, a su vez, relacionado con la correferencia.

Mederos Martín (138) concibe también el fenómeno de la pronominalización dentro de la "anáfora mediante proforma", de manera que en ella el término anafórico es una proforma o sustituto. Pueden actuar como sustitutos ciertos personales, los demostrativos y algunos elementos más, como 'hacer', 'así', etc.

e. Elipsis

A propósito de repetición y elipsis, afirma Gili y Gaya (139) que se trata del medio gramatical más frecuente para expresar enlaces extraoracionales; y que se reproducen, por medio de pronombres, conceptos que están fuera de la oración, trabándose de este modo todas las oraciones que los contienen.

En este mismo marco que venimos planteando, H & H conciben la elipsis (140) como una forma especial de sustitución en la que el sustituto es cero, porque, como afirma Bernárdez, la elipsis sólo es posible cuando el elemento elidido (sea intratextual o extratextual) es perfectamente identificable por el oyente.

Más allá del "valor lingüístico del silencio" que se

atribuye a toda elisión, Bosque entiende (141) que las elisiones son procesos recuperables, porque la información que se elide se debe reconocer en la que permanece. Sin embargo, sigue diciendo el autor, la 'recuperación' de la información ausente se realiza, con frecuencia, atendiendo a un cierto conocimiento extralingüístico que comparten el hablante y el oyente.

Dicha reconstrucción de información se establece sobre la base, reconoce Marengo (142), de la propia competencia lingüística que ponen en juego los interlocutores en el proceso comunicativo.

Para Hernández Terres (143), en la situación comunicativa típica que es el diálogo, la elipsis es un fenómeno de ausencia de constituyentes oracionales que se explica en relación con el discurso previo. En este sentido, dice más adelante que es uno de los mecanismos lingüísticos encargados de organizar la linealidad discursiva o progresión textual.

Mederos Martín (144), siguiendo una vez más a H & H distingue los siguientes tipos de elipsis: cohesiva, nominal, comparativa y verbal.

5.3.3.1.2. Otra forma o dispositivo de coherencia basado en la identidad es la presuposición.

Este dispositivo ("término-saco", según U. Eco en "Lector in fábula", p.39) viene a reconocer que la comunicación lingüística se establece en función de los conceptos e información implícitos que se presuponen. Por ello, la presuposición se puede considerar desde un punto de vista semántico, funcional o pragmático.

Como señala Adam (145), lo implícito es tan importante como lo explícito en la comunicación. Mainqueneau (146) recalca la importancia de lo implícito en el discurso, porque "decir no es siempre decir explícitamente". En tal sentido, sigue afirmando el autor que los contenidos implícitos se apoyan en tres bases: la competencia lingüística con respecto a lo presupuesto, el conocimiento de las leyes del discurso (que excluyen, por ejemplo, la redundancia), y un cierto saber enciclopédico.

De esta manera, atribuye el autores a lo presupuesto un papel esencial en la construcción de la coherencia textual.

Además, si hacemos caso a Battener, (147), todo discurso es incompleto desde un punto de vista científico u ontológico, ya que un discurso natural sólo denota los hechos que son pragmáticamente pertinentes. Añade la autora más adelante la conveniencia de distinguir entre un discurso implícito y explícito y, por el contrario, discurso incompleto y completo.

En parecidos términos se expresan Albert (148) para quien la implicatura es una dimensión pragmática del significado que genera inferencias, que van más allá del contenido semántico de las oraciones enunciadas; o Reyes (149) quien concibe la implicatura como implicación pragmática del significado: no forma parte del sentido literal de un enunciado, sino que se produce por la combinación del sentido literal y el contexto.

A su vez, la presuposición puede fundamentarse, o bien en el conocimiento del mundo que el receptor tiene, o bien en algo que se ha expresado anteriormente en el texto mismo.

En cualquier caso, nos encontramos ante un dispositivo de coherencia - en el nivel profundo, por tanto- que se manifiesta en el nivel superficial del texto a través de determinados lexemas cuyos referentes están relacionados.

5.3.3.1.3. Identidad gramatical

La identidad gramatical es otra forma de coherencia textual, cuyo mecanismo superficial de cohesión consiste en la repetición transoracional de morfemas, como por ejemplo, la cohesión que produce en el texto el empleo de los tiempos verbales en el discurso.

Hay una serie de morfemas verbales (persona, número) y nominales (género y número) cuya repetición transoracional produce cohesión. También crea cohesión textual la repetición de un mismo artículo con un mismo sustantivo, la presencia repetida de un artículo determinado o indeterminado con sustantivo; establece igualmente relaciones trasoraciones en el discurso.

5.3.3.1.4. Identidad fónica

Se manifiesta a través del ritmo, rima, aliteración, etc. y produce cohesión en la superficie del texto.

Gili y Gaya (150) resalta el ritmo como posible factor expresivo del enlace de unas oraciones con otras dentro del discurso.

5.3.3.2. Coherencia basada en las relaciones anafóricas y catafóricas.

En todo discurso hay una serie de relaciones entre los distintos elementos que lo componen que se establecen en una doble dirección.: hacia atrás -catafóricas- y hacia adelante -anafóricas-; se fundamentan en la linealidad del discurso y pertenecen fundamentalmente a la estructura superficial.

Para Reichler-Béguelin (151), la anáfora y la catáfora juegan un papel importante entre los fenómenos trasfrásticos de encadenamiento que proporcionan la isotopía textual, y según la recurrencia.

Le caracteriza a la anáfora, por tanto, el hecho de ser un recuerdo de información, en el que intervienen el saber construido lingüísticamente por el propio texto, y los contenidos inferenciales que se pueden extraer como consecuencia del conocimiento léxico, al saber enciclopédico y cultural de una determinada sociedad.

Entre los principales mecanismos nos encontramos con:

5.3.3.2.1. Paráfrasis

Puede ser anafórica o catafórica, según aparezca antes o después del elemento parafraseado.

5.3.3.2.2.. Presuposición

Igualmente puede ser ana o catafórica, según que el elemento que permite la presuposición aparezca antes o después que el elemento que implica presuposición.

5.3.3.2.3. Pronominalización

En los términos vistos anteriormente en 5.3.3.1.1.d.

5.3.3.2.4. Funcionamiento o dinámica del artículo

Distinguimos los dos tipos de artículo: determinado o deixis anafórica textual, y el indeterminado o catáfora textual. El primero representa la marca -dicen Albaladejo y García Berrio- de que el sustantivo es "conocido", es decir, que ha sido previamente explicitado por el contexto lingüístico. Por lo que respecta al segundo, el indeterminado, lo denominan catáfora textual, ya que representa una referencia hacia "lo que aún queda por expresar del texto". O, como señala Bernárdez (152), es una advertencia para que el lector sepa que el objeto presentado no es conocido todavía, y que hallará más información sobre él en puntos posteriores del texto. También puede encontrarse la información necesaria en el contexto extratextual.

5.3.3.2.5. Estructura tema-rema

También produce este mecanismo coherencia, basándose en la anáfora y catáfora, ya que dicha estructura establece relaciones hacia atrás y hacia adelante en el discurso.

Según Bernárdez (153), no son fenómenos superficiales, ya que actúan en los niveles profundos de las estructuras comunicativas. Buena prueba de ello es que la observación de las estructuras superficiales de la frase no siempre permite hallar el tema.

La progresión temática -afirma más adelante (154), siguiendo a Daneš- representa el "armazón del texto"; se trata de la "concatenación y conexión de los temas..., su interrelación y jerarquía..., sus relaciones con los fragmentos de textos y con el conjunto textual, así como con la situación."

Por ello, continúa diciendo el autor (p.155) que quizá podamos considerar dicho modelo de progresión temática como la base fundamental en la estructuración y la coherencia textual, ya que supone el desarrollo comunicativo a partir del tema del texto.

5.3.3.3. Coherencia basada en la relevancia

La relevancia, según Albaladejo y García Berrio (156), es un dispositivo profundo que se manifiesta mediante el mecanismo de cohesión correspondiente, la relevancia oracional.

En este sentido, afirman ambos autores que la relevancia

oracional se relaciona con la identidad referencial, y puede formularse bajo la condición general de la identidad de lo denotado por las distintas frases o elementos de un discurso, de un texto único. Consecuentemente, la relevancia oracional aparece estrechamente relacionada con la relevancia del tópico, según la cual un texto será coherente si el tópico textual de éste es relevante para las proposiciones subyacentes a las oraciones que lo componen.

La estructura tema-rema es un mecanismo de funcionamiento textual que produce coherencia en cuanto que supone el paso de lo conocido (tema) a lo no conocido (rema), convirtiéndose, a su vez, el rema en tema, y así sucesivamente a lo largo de todo el texto; de ahí que se denomine a este mecanismo progresión tópico-comentario o progresión temática.

Esta estructura se da en el nivel superficial -en la dimensión oracional- y también en la estructura profunda textual.

Desde los presupuestos estructuralistas saussureanos de linealidad del significante, podemos decir que cada oración que aparece nueva en el discurso es rema ('no conocido', 'información nueva') en relación con aquella parte del discurso que ha sido producida con antelación ('conocida').

Y es aquí, afirman Albaladejo y García Berrio, donde enlazamos la progresión tema-remata con la noción de relevancia. Para que funcione este mecanismo de cohesión, para todo elemento remático debe ser relevante el bloque temático.

5.3.3.4. Coherencia basada en la conexión

Para nuestros autores de referencia, éste es un dispositivo de coherencia en el nivel profundo textual que permite el enlace entre los elementos -proposiciones, parte, etc.-, que forman el texto. Los conectores son las unidades que en la estructura profunda del texto se encuentran uniando las proposiciones subyacentes a las oraciones, así como las proposiciones que subyacen a las consecuencias de oraciones y otras partes del texto. La conexión profunda aparece en la superficie del texto mediante los conectivos de las lenguas naturales, que pueden ser conjunciones, signos de puntuación, pausas, etc.

A nuestro entender, Bernárdez aporta (157) unas notas interesantes sobre la coordinación como "forma importante de establecer coherencia textual o, más exactamente, de su manifestación..., (que, por otra parte) resulta fundamental para explicar la coherencia textual":

El autor se basa en la teoría del Marco de Integración

Global (MIG) de Lang, quien plantea la coordinación como un proceso consistente en que, de cada dos cadenas o frases se va obteniendo el elemento común, eliminando los aspectos irrelevantes para la formación de unidades mayores. Idea importante para captar el tema global que, a su vez, permitirá la reconstrucción del texto.

Por tanto, concluirá Bernárdez, la coordinación no es un proceso de textualización, o de coherencia textual en sí, sino que es uno de los medios utilizados para conseguir que una sucesión de oraciones o de elementos lingüísticos pueda considerarse como un texto coherente.

Para Mederos Martín (158) la conexión juntamente con la anáfora son los dos tipos más característicos de la cohesión, ya que, mediante la conexión se enlazan oraciones (o cláusulas) o, con mas precisión, los contenidos de las oraciones (o cláusulas), esto es: proposiciones. La conexión pone en relación globalmente las oraciones, es decir, especifica la relación semántica que media entre una oración y la precedente o las precedentes.

5.3.3.5. Coherencia basada en la realidad denotada

Constituye para Albaladejo y García Berrio (159) un "dispositivo primordial de la coherencia de un texto" el que los

acontecimientos o estados de cosas que constituyen el referente del texto sean globalmente aceptables en el mundo real o en cualquiera de los mundos posibles, sin que haya contradicciones.

Esta coherencia, siguen diciendo más adelante, puede depender del referente textual considerado en sí mismo - coherencia referencial intrínseca- o de la confrontación del texto con el mundo real o posible- coherencia intrínseca.

La coherencia por identidad referencial y relevancia del tópico es otra forma de coherencia basada en la realidad denotada.

No obstante, señalan los antecitados autores la existencia de textos carentes de coherencia y sentido -'nonsense', 'sinsentido'- y, sin embargo, son aceptados plenamente como textos, por ser dotados de una coherencia y de un sentido especiales, de índole pragmática, por contar con una intención comunicativa especial, como es la voluntaria y expresa ausencia de coherencia y de sentido, debido a contradicciones, juegos conceptuales, etc.

Parece evidente , ya para terminar, la relevancia que tienen los mecanismos lingüísticos en la práctica del resumen.

En primer lugar, porque el resumen goza de la condición de texto igualmente que cualquier otro, en su configuración micro y macroestructural.

Es asimismo importante -entendemos nosotros- la relación de la Lingüística textual y el resumen, ya que, como veíamos anteriormente, el texto tiene posibilidades de paráfrasis y la frase, no; tales como la reducción de información o resumen.

En el seno de la lingüística textual abordamos los dispositivos de coherencia y mecanismos de cohesión como procesos fundamentales en la construcción de todo texto.

Notas y referencias bibliográficas

- (1) Teun A. van Dijk, 1983a,10
- (2) Enrique Bernárdez, 1982,77
- (3) M.A.K. Halliday, 1977,197
- (4) Luis Acosta, 1982, 23
- (5) Nils Erik Enkvist, 1987a,1
- (6) Nils Erik ENkvist, Op. cit.,24
- (7) Enrique Bernárdez, Op. cit.,78
- (8) Enrique Bernárdez, Op. cit.,82
- (9) Enrique Bernárdez, Op. cit.,38
- (10) Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov, 1975,337
- (11) Antonio García Berrio y Agustín Vera Luján, 1977,172
- (12) Agustín Vera Luján, 1990,52
- (13) Jacques Cortès, 1985,54
- (14) Enrique Bernárdez, Op. cit.,86
- (15) Gemma Rigau i Oliver, 1981,19
- (16) Teun A. van Dijk, 1984b,32
- (17) Teun A. van Dijk, 1979a,512 y 1979c,512
- (18) Teun A. van Dijk, 1990a,45
- (19) Jean-Michel Adam, 1990,23
- (20) Enrique Bernárdez, Op. cit.,87
- (21) Vicent Salvador, 1990,10
- (22) Teun A. van Dijk, 1984b,12
- (23) Samuel Gili Gaya, 1943,297

- (24) Michel Charolles, 1978,8
- (25) Eugenio Coseriu, 1985 [1977],254
- (26) Dominique Maingueneau, 1980,25
- (27) Nils Erik Enkvist, 1985,258
- (28) Jacques Cortès, Op. cit.,90
- (29) Enrique Bernárdez, Op. cit.,90
- (30) Enrique Bernárdez, Op. cit.,92 y ss.
- (31) Jorge Lozano, C. Peña-Marín y G. Abril, 1982,36
- (32) Enrique Bernárdez, Op. cit.,53
- (33) Suscribimos las palabras de Bernard Pottier cuando afirma que "El aumento de las adjetivaciones en estos últimos años (lingüística estructural, funcional, distribucional, cuantitativa, automática, formal, generativa, relacional, transformacional, 'científica'...) probablemente revele desconcierto ante la amplitud del campo de investigación, sobre todo cuando hay que añadir la serie prefijal psico-, etno-, socio-, neuro-, pato-, semio-, y otros."
- (34) Enrique Bernárdez, 1980,180
- (35) Enrique Bernárdez, 1992,51
- (36) Bice Garavelli Mortara, 1974,37
- (37) Eugenio Coseriu, 1973,289
- (38) Eugenio Coseriu, 1985 [1977],241
- (39) Antonio García Berrío, 1977,119
- (40) Enrique Bernárdez, 1987,11

- (41) Robert de Beaugrande, 1987, 58 y 59
- (42) Manuel Martínez Arnaldos, 1990,54
- (43) Francisco Chico Rico, 1992,231
- (44) Teun A. van Dijk, 1987, 10 y ss.
- (45) Zellig S. Harris, 1952,1
- (46) Enrique Bernárdez, 1992,53
- (47) Enrique Bernárdez, 1982,54
- (48) Enrique Bernárdez, Op. cit., 43
- (49) Enrique Bernárdez, Op. cit., 26
- (50) Enrique Bernárdez, 1987,9
- (51) Enrique Bernárdez, 1982,27
- (52) Janòs S. Petöfi y Antonio García Berrio, 1979,38
- (53) Enrique Bernárdez, 1978,164
- (54) Teun A. van Dijk, 1973,183
- (55) Tomás Albaladejo y Antonio García Berrio, 1983,220
- (56) Enrique Bernárdez, 1992,57
- (57) M^a del Carmen Bobes Naves, 1973,16
- (58) Lotman y la Escuela de Tartu, 1979,42
- (59) Algirdas Julien Greimas, 1983,273
- (60) Teun A. van Dijk, 1987,270
- (61) Teun A. van Dijk, 1984b,241
- (62) Wilhelm von Humboldt, 1990,64

- (63) Alessandro Ferrara (1985,137) precisa que el término de Pragmática no es un término nuevo, y que ya fue acuñado por Morris en 1938, quien lo definió como una ciencia de la relación de signos con sus intérpretes.
- (64) Brigitte Schlieben-Lange, 1987,11
- (65) Graciela Reyes, 1990,15
- (66) Jean Caron, 1989,51
- (67) John Searle, 1986,25
- (68) Teun A. van Dijk 1987,290
- (69) Teun A. van Dijk 1980a,47
- (70) Tomás Albaladejo Mayordomo, 1987,180
- (71) Eduardo Bustos, 1986,15
- (72) Teun A. van Dijk 1983a,81
- (73) Teun A. van Dijk 1987,59
- (74) Graciela Reyes, Op. cit.,33
- (75) M^a Victoria Escandell, 1993,265
- (76) M^a Victoria Escandell, Op. cit.,271
- (77) Dominique Maingueneau, 1990,3
- (78) Carlos Lomas, 1991,31
- (79) Brigitte Schlieben-Lange, 1977,14
- (80) William A. Corsaro, 1985,167
- (81) Alessandro Duranti, 1985,197
- (82) Dominique Maingueneau, Op. cit.,19
- (83) Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón, 1992,39
- (84) Teun A. van Dijk, 1985a,1

- (85) Michael Stubbs, 1987,17
- (86) Dominique Maingueneau, 1980,76
- (87) M.A.K. Halliday, 1985,30
- (88) Revista "Caplletra", 1990,5
- (89) Dominique Maingueneau, 1984,5, Robert de Beaugrande, 1985,41 y Concepción Otaola, 1989,81.
- (90) M^a Paz Battaner, 1986,295 y Enrique Bernárdez, 1987,15
- (91) Concepción Otaola, Op. cit.,97
- (92) Helena Calsamiglia, 1990,34
- (93) Gillian Brown y Georges Yule, Op. cit., "Prefacio"
- (94) Guy Cook, 1989,6
- (95) Dominique Maingueneau, Op. cit.,5
- (96) Malcolm Coulthard, 1985,1
- (97) Carlos Lomas, 1991,31
- (98) Teun van Dijk, 1987,25
- (99) Algirdas Julien Greimas, 1990,19
- (100) Enrique Bernardez, 1982,158
- (101) Graziela Tonfoni, 1987,34
- (102) M.A.K. Halliday y R. Hasan, 1976,2
- (103) M.A.K. Halliday y R. Hasan, 1990,73
- (104) D. Slakta, 1975,31
- (105) Jean-Michel Adam, 1977,188
- (106) Robert de Beaugrande y Wolfgang Dressler, 1981,48

Los otros patrones de textualidad son:

intencionalidad, aceptabilidad, informatividad,

situacionalidad e intertextualidad.

- (107) Enrique Bernárdez, Op. cit., 162
- (108) Tomás Albaladejo y Antonio García Berrio, 1983,225 y
Dario Corno, 1987,23
- (109) Enrique Bernárdez, Op. cit.,162
- (110) Enrique Alcaraz, 1983,13
- (111) Janós S. Petöfi, 1984,227
- (112) Antonio Vilarnovo, 1991,126
- (113) Xavier Luna, 1990,53
- (114) G. Källgren, 1987,154
- (115) Michel Charolles, 1988a,53
- (116) M.A.K. Halliday y R. Hasan, 1976,4
- (117) M.A.K. Halliday y R. Hasan, 1990,48
- (118) Humberto Mederos Martín, 1988,15
- (119) Teun A. van Dijk, 1990a,47
- (120) Antonio García Berrio, 1977,122
- (121) Antonio García Berrio y Agustín Vera Luján, 1977,185
- (122) Robert de Beaugrand y Wolfgang Dressler, 1981,71
- (123) Teun A. van Dijk, 1984b,147
- (124) Michel Charolles, 1987,13
- (125) Teun A. van Dijk, 1987,42
- (126) Gillian Brown y George Yule, 1983,233
- (127) Jean-Michel Adam, 1977,106
- (128) Tomás Albaladejo y A. García Berrio, 1983,225
- (129) Mª Paz Battener, 1986,289

- (130) M.A.K. Halliday y R. Hasan, 1976,89
- (131) Enrique Bernárdez, 1982,102
- (132) Enrique Bernárdez, Op. cit.,103
- (133) Enrique Bernárdez, Op. cit.,121-122
- (134) Elisabeth Gülich y Thomas Kotschi, 1983,308
- (135) Isabella Poggi, 1984,387
- (136) Enrique Bernárdez, Op. cit.,105
- (137) Ricardo Escavy Zamora, Op. cit.,19
- (138) Humberto Mederos, Op. cit.,47
- (139) Samuel Gili y Gaya, Op. cit.,298
- (140) M.A.K. Halliday y R. Hasan, Op. cit.,142
- (141) Ignacio Bosque, 1984,197
- (142) Carla Marello, 1984,256
- (143) José M. Hernández Terres, Op. cit.,192
- (144) Humberto Mederos Martín, Op. cit.,142
- (145) Jean-Michel Adam, 1976,186
- (146) Dominique Maingueneau, 1990,77
- (147) M^a Paz Battaner, Op. cit.,310
- (148) Josefina Albert, 1990,97
- (149) Graciela Reyes, 1990,62
- (150) Samuel Gili Gaya, Op. cit.,299
- (151) Marie-José Reichler-Béguelin, 1988,15
- (152) Enrique Bernárdez, Op. cit.,136
- (153) Enrique Bernárdez, Op. cit.,125
- (154) Enrique Bernárdez, Op. cit.,129

- (155) Enrique Bernárdez, Op. cit.,132
- (156) Tomás Albaladejo y Antonio García Berrio, 1983,229
- (157) Enrique Bernárdez, Op. cit.,142 y ss.
- (158) Humberto Mederos Martín, Op. cit, 29
- (159) Tomás Albaladejo y Antonio García Berrio, Op. cit.,231

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE UN ITINERARIO DIDÁCTICO DEL RESUMEN. A LA BÚSQUEDA DE UNA METODOLOGÍA.

**"Riassumere è una vera e propria
arte. Insegna a esprimersi con
efficacia, a scrivere."**

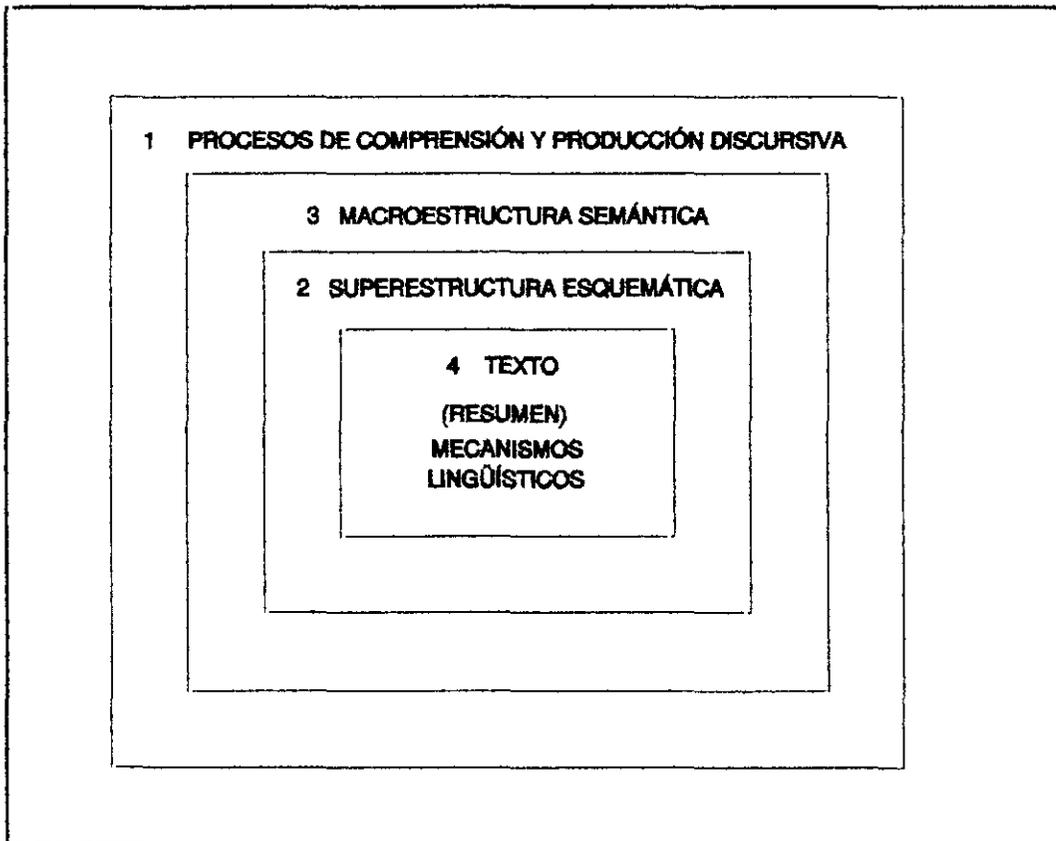
(Umberto ECO)

**"On ne comprend bien que ce que l'on
est capable de résumer."**

(Liliane SPRENGER-CHAROLLES)

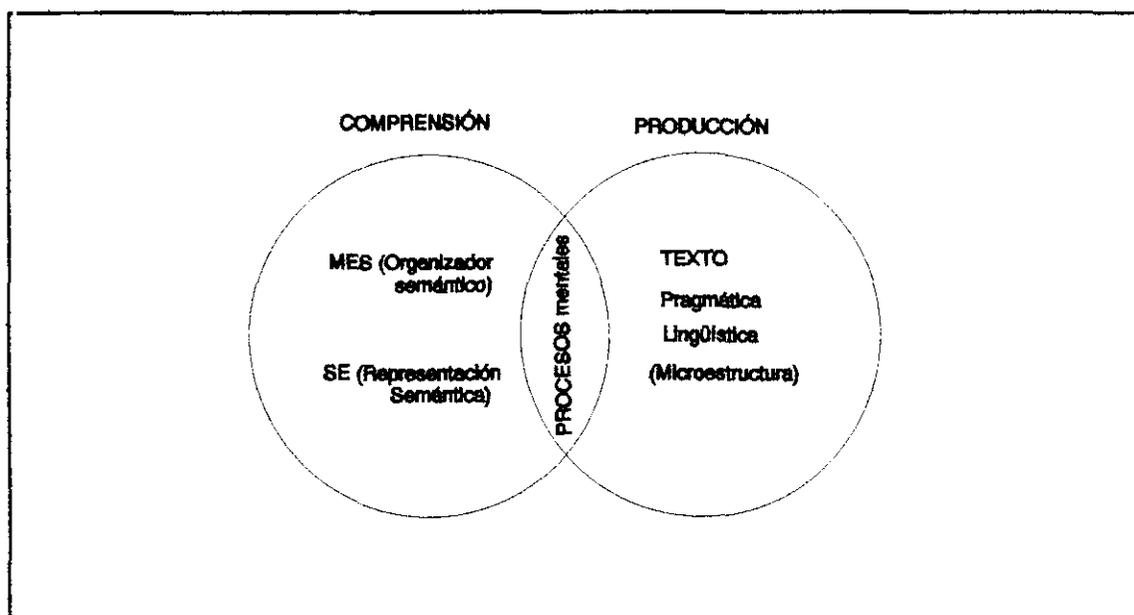
6.1. Introducción

Si consideramos lo dicho con anterioridad a propósito del resumen, estamos en condiciones de poder asumir que nos encontramos ante una actividad de tipo textual, compleja, como puede verse en el esquema 1, y como tendremos ocasión de ver con detalle más adelante, que tiene como base el doble proceso de comprensión y producción (ver esquema 2).



Esquema 1. Representación de la complejidad para llevar a cabo la actividad resumidora.

La complejidad del resumen viene dada por su estrecha relación con la cognición, en la que intervienen -como hemos visto- mecanismos cognitivos, lingüísticos, semánticos y socio-pragmáticos, como refleja el esquema 3.



Esquema 2. Proceso de elaboración del resumen.

Contra lo que suele ser común a la hora de ejercitar esta técnica -procedimiento intuitivo- conviene insistir con Charolles y Petitjean (1) que la condensación de la información y su reformulación requieren la puesta en marcha y el control de operaciones de alto nivel que, a su vez, suponen el dominio de conocimientos tanto lingüísticos como de los contenidos de que tratan los textos.

Por ello, el resumen se considera ante todo un ejercicio de inteligencia, en el que destaca de forma muy particular la comprensión.



Esquema 3. Presupuestos en que se asienta el resumen.

Por otra parte, la actividad resumidora es fundamentalmente una actividad de reducción de información, en la que influye de forma determinante el valor que atribuye la persona que resume a las distintas informaciones así como también el destinatario de las mismas, por entender que condiciona el texto resumido.

En este punto nos encontramos con lo que se presenta como fundamental en todo proceso de contracción de información, cual es la jerarquización de la misma. Se trata, por lo tanto, de un procedimiento esencial, ya que el resumidor debe distinguir la información esencial de la no esencial (o accesoria) en el interior del texto que se va a resumir (texto base, original o de partida).

Insistimos una vez más en que a pesar de que nuestro planteamiento se centra en el resumen aplicado a la enseñanza y a la formación, se aplica también el resumen en otros campos, ajenos a la enseñanza, y no menos interesantes. Se trata de campos relacionados con los medios de comunicación en general, y de la gestión administrativo-económico-política. En estos campos (prensa, radio, TV), el resumen se ejerce fundamentalmente a través de titulares y cabeceras - "Headline and Lead", según la terminología de van Dijk (2)- ya que ambos funcionan como el resumen por excelencia.

6.2. Concepto y funciones del resumen

Es frecuente en la literatura que trata sobre el tema que nos ocupa encontrarse con una manifiesta diversidad terminológica -generalmente entendida de forma sinonímica- y que aparece bajo denominaciones tales como: resumen, contracción de texto, reducción textual, síntesis, extracto, reseña, etc. En definitiva, corresponden a un mismo fenómeno textual que, hasta aquí, persigue reducir el texto, o, mejor aún, las informaciones de un determinado texto.

No menor es la diversidad cuando nos adentramos en el terreno de las definiciones. Probablemente se trate, como apunta Corno (3) de que nos encontramos ante un objeto tan complejo como poco estudiado, ya que las respuestas que se dan a la pregunta de qué es un resumen -dice acertadamente Cremins (4)-, en la ciencia de la información, las publicaciones docentes y los escritos técnicos, varían tanto en extensión y contenido como los auténticos resúmenes que se publican en diferentes periódicos especializados. O incluso se trate, siguiendo a Pomian (5), de que el término "resumen" adopte diferentes sentidos, de manera que, en documentación, se considera que la indexación por palabras claves constituye un tipo de resumen del texto, ya que la indexación se realiza -dice Martín (6)- a través de un vocabulario organizado ("palabras-clave"), de una sintaxis

formalizada que permitirán al sistema describir el documento, almacenarlo y tratar los datos correspondientes.

Juzgamos de interés reproducir las palabras con las que describe Le Roux (7) ese 'nuevo texto', resultante de la indexación automática a la que se ha sometido el texto inicial, base o de partida; éstas son sus palabras:

"L'indexation automatique produit une sortie du niveau du mot/syntaxe nominal; l'extraction automatique a pour but, en général, de sortir un nouveau 'texte', plus court que le précédent, en mettant bout á bout les phrases retenues comme étant les plus significatives."

Por lo que respecta a las funciones que se atribuyen al resumen, éstas giran fundamentalmente en torno a la comprensión textual global, ya que, siguiendo a Laurent (8), en el origen de todo resumen riguroso, se encuentra inevitablemente, una buena comprensión de las informaciones del texto de partida.

La ayuda a los lectores de manera que ellos mismos decidan si siguen leyendo el texto completo (un artículo periodístico o un trabajo de investigación, por ejemplo), es otra de las funciones importantes que desempeña el resumen.

Es también una buena ayuda para recordar lo fundamental de

un artículo; clarifica lo que viene a continuación en un texto, enseña a condensar las ideas y a expresarse de forma eficaz. Repárese en la función pragmática del resumen, en razón de su posición en la estructura textual.

El resumen, indudablemente, habitúa a la idea de que los textos son organizaciones planificadas.

El resumen es también, desde un punto de vista textual, una paráfrasis, no una creación; ello supone que es elaborado a partir de otro texto, ateniéndose naturalmente a las líneas de composición del texto base. Por tanto, se trata de una actividad de escritura dirigida, que nos permite un campo de actuación muy limitado.

La práctica del resumen -señala oportunamente Bernárdez (9)- se puede llevar a cabo en la propia lengua materna o también en lenguas extranjeras; en la misma lengua o con cambio de lenguas. En este segundo supuesto, se trabaja más sobre estructuras semánticas que sobre estructuras sintácticas y léxicas, precisa el autor.

Cabe asimismo la posibilidad de combinar los registros de lengua (oral/escrito) a la hora de realizar el resumen, de manera que se pueden hacer todas las combinaciones posibles -de escrito

a escrito, de escrito a oral, de oral a oral, de oral a escrito-; no obstante, y como norma general, cuando nos situamos en un plano didáctico de aplicación a la enseñanza es conveniente limitarse al análisis escrito -de escrito a escrito- hasta que el alumno adquiera el proceso de análisis del texto.

No obstante la dificultad de partida, creemos interesante situar el tema, haciendo un somero recorrido de la breve historia en el tratamiento del resumen, en su concepción fundamentalmente escolar (10).

Arrancamos nuestra exposición a partir de quienes nos parecen referencia obligada en el tratamiento de cuanto tenga que ver con el resumen o contracción textual, por cierto, centrado muy particularmente en 'histoires', en textos que obedecen a una superestructura narrativa (11). Nos referimos de forma muy particular a Walter Kintsch y a Teun A. van Dijk. Estos autores, psicólogo el primero y lingüista el segundo, en trabajos conjuntos en unos casos, y por separado en otros, plantean de forma acertada -juzgamos- entre "los elementos esenciales de la teoría del resumen" los tres niveles de organización textual (microestructura, macroestructura, superestructura), el comportamiento pragmático que nos permite suprimir toda proposición implicada por proposiciones anteriores, una descripción del contexto o una descripción de un conocimiento

general. Establecen además qué tipos de proposiciones se pueden resumir o integrar mediante la elaboración de una macroestructura (12).

De manera que, para ellos (13), los extractos o resúmenes - insistimos, siempre considerando el tipo narrativo- reflejan directamente la macroestructura semántica, ya que, como dicen en otro momento (14) representan el significado global de un discurso. Por ello, precisan a continuación que el resumen ha de ser considerado como un discurso que expresa la macroestructura de otro discurso. Evidentemente que el resumen habrá de tener las mismas propiedades textuales que cualquier discurso natural, a saber: conexión, coherencia, implícitud, etc.

Ya desde un punto de vista textual, van Dijk (15) afirma que el resumen es uno de los medios más directos para comprobar la comprensión textual global. Por eso -dirá el autor- a veces se afirma que un resumen supone en cierta manera la representación textual de la macroestructura de un texto.

Este mismo autor atribuye a los macroactos de habla (16) las funciones cognitivas usuales de reducir y organizar información.

En esta línea, concibe (17) el resumen como una estrategia para el procesamiento de grandes cantidades de información del

texto fuente.

El resumen, por tanto, implica la derivación de macroestructuras; de manera que un resumen es una expresión parcial de una macroestructura e indica lo que es más relevante o importante de uno o más textos fuente.

Este mismo autor resalta de manera muy particular (18) los textos narrativos como 'formas básicas' globales, muy importantes en la comunidad textual.

Para otros autores, justo en el lado opuesto, entre los que encontramos a Moreau (19), el resumen es sí una habilidad lingüística, o mejor, al gusto actual, una estrategia textual, pero "... n'est pas autre chose qu'une réduction du texte de base au tiers, au quart, au cinquième, etc., de sa longueur."

Petroff, por otra parte, en la línea de Barthes, entiende (20) por contracción de texto la transformación de un texto fuente T para producir un texto segundo t, de manera que T y t sean equivalentes (misma significación y coherencia) para una categoría de destinatarios dada.

Desvescovi y Miceli plantean (21), como condición indispensable para resumir un fragmento, su comprensión, por

supuesto, pero también la reconstrucción de su jerarquización. Como consecuencia, entienden que resumir un fragmento significa seleccionar las informaciones más importantes y reorganizarlas produciendo un nuevo fragmento más breve (el resumen).

Importante nos parece la apreciación de Ferrario (22) en el sentido de que cuanto más grande sea la reducción que se practique en el resumen tanto más habrá que recurrir a procesos lógico-abstractos.

Vigner (23) precisa que la realización de un resumen requiere tanto operaciones cognitivas como exclusivamente lingüísticas. Desde un punto de vista lingüístico, la actividad de resumen reviste la forma de una paráfrasis reductora que no puede divorciarse de la referencia a un modelo.

Sprenger-Charolles (24) hace un planteamiento del resumen a partir de la triple estructuración: micro (proposiciones y secuencias de proposiciones, macroproposiciones), macro (unidades globales de un discurso o discurso en su conjunto, a través de la elaboración de la o las macroproposiciones de un texto) y superestructural.

Para Bellot-Antony y otros (25) condensar un texto consiste en expresar su contenido de forma más económica, adaptada a otras

condiciones de comunicación distintas a las del texto inicial.

Corno (26) entiende que resumir es escoger y organizar informaciones, es realizar una selección para organizarla en una estructura textual; de ahí que, en la concepción del autor italiano, no se trata de un ejercicio reproductivo, sino sustancialmente reconstructivo, hasta el punto de que resumir es siempre -según el autor- confrontar el conjunto de conocimientos que posee un individuo sobre un argumento dado con el conjunto de conocimientos presentes en el texto o presupuestos.

En otro momento dice el mismo autor (27) que la organización -planificada- de un texto escrito depende en gran medida de la capacidad del individuo para procesar las informaciones a través de mecanismos inferenciales. El resultado será una paráfrasis textual, ya que quien resume dice con otras palabras cuanto contiene el discurso.

Eco (28) considera el resumen como un arte; algo importante y muy útil, que consiste en saber qué es lo que se puede suprimir y que se aprende haciendo muchos resúmenes, y que enseña a condensar las ideas. En otras palabras, enseña a escribir.

Zuber (29) resalta el papel fundamental que desempeña la noción de invariante informativa o de información semántica

constante en toda operación de condensación de un texto que se va a resumir. Por ello atribuye al resumen una gran complejidad, tanto desde el punto de vista lingüístico como del cognitivo o lógico.

En este mismo sentido, Morfaux y Prévost (30) resaltan igualmente en el resumen la idea de construcción de una equivalencia económica del texto.

Laurent (31), tras reconocer la utilidad social del resumen, lo define como la reescritura (o la reformulación oral) de un texto anterior según una triple óptica: el mantenimiento de una equivalencia informativa, la realización de una economía de medios significantes y la adaptación a una situación nueva de comunicación.

Fayol (32) concibe que resumir textos requiere establecer una jerarquía de importancia de la informaciones intra-textuales, ya que algunas de ellas deberán ser eliminadas, de manera que los elementos que queden sufrirán una reorganización. En consecuencia, define el resumen como un caso particular de paráfrasis selectiva, ya que consiste en extraer las informaciones esenciales y en reformularlas en un nuevo texto coherente y cohesivo.

Fløttum (33) sigue fundamentalmente el esquema de análisis de van Dijk, consistente en la combinación de las cuatro macrorreglas que plantea el autor holandés para la elaboración de resúmenes.

Dice que resumir un texto consiste en extraer lo esencial o la idea principal. El resultado debe ser una versión reducida en extensión con respecto al volumen del texto original.

Por tanto, la reducción se debe fundar sobre una jerarquización de los elementos informativos.

Para Benvenuto (34) resumir es una parte vital de nuestro uso de la lengua, porque la desempeñamos en muchas de nuestras interacciones comunicativas. Añade a continuación que bajo el término resumen se dan diversos ejercicios lingüísticos, y en la "simple" capacidad resumidora confluye un conjunto de habilidades que ponen en juego la completa competencia lingüístico-textual: comprender y producir textos, parafrasearlos, reducirlos, reformularlos, etc.

Pinto Molina (35) considera la operación de resumir desde su aplicación a la documentación; implica -dice la autora- un amplio y complejo proceso operativo sobre el documento original que culmina con su representación conceptual abreviada. De esta

manera, entiende el resumen como la transformación que experimentan los documentos primarios a través de dos procesos: el análisis hasta obtener su contenido esencial, y la síntesis descriptora del mismo.

Por tanto, añade la autora, los documentos textuales experimentan una metamorfosis, desde su estado inicial microestructural (estructura de superficie léxico-sintáctica) hasta la obtención, y posterior descripción de su macroestructura (estructura profunda lógico-semántica).

De igual modo insiste Bertuccelli (36) en la complejidad de la actividad resumidora, ya que pone en juego, dice, considerables competencias lingüístico-textuales y capacidades lógico-cognitivas sofisticadas.

Centrado en el resumen escolar, Charolles (37) dice que se trata de una paráfrasis reformulativa que debe ser más breve, informativamente fiel y formalmente diferente del texto base.

Grize (38) destaca en el resumen, como tal actividad comunicativa, la intención precisa y el interlocutor al que se destina. Ciertamente nos encontramos con dos factores importantes en todo proceso de comunicación, y, por tanto, en el resumen, lo han de ser igualmente.

De igual manera destacan Agnoletti y Defferrard (39) la existencia de un universo socio-cognitivo común al autor, resumidor y destinatario, además de la existencia de un sentido universal y unívoco.

Fisher (40) concibe el resumen como un trabajo de reformulación de los datos que contiene un texto; trabajo tanto cognitivo como lingüístico.

Resumir un texto para Ehrlich, Charles y Tardieu (41) es una actividad compleja, ya que implica dos tipos de operaciones cognitivas: operaciones de selección de las informaciones esenciales del texto y las operaciones de reformulación. De esta manera, las operaciones de selección corresponden a la comprensión, mientras que las de reformulación pertenecen a la producción del lenguaje.

Para Vezin (42) el resumen es un texto corto, resultado de una jerarquización de las informaciones, y de una actividad de organización.

Antes de finalizar este aspecto del tema que nos ocupa, hemos de decir que, en la literatura consultada, resalta una serie de características que nos permiten realizar una doble clasificación de las diferentes definiciones de resumen desde los

siguientes enfoques:

Una primera, que diferencia los planteamientos intuitivos (excesivamente frecuentes en las publicaciones escolares y no escolares), basados en el ejercicio denominado práctico, rutinario, y consistente en el único principio de la repetición. Por otra parte, tendíamos el planteamiento opuesto, que denominaremos explícito, presidido por el análisis reflexivo de los diferentes procesos (cognitivos y lingüísticos) que intervienen en dicha habilidad o estrategia textual.

La segunda clasificación tiene en consideración un enfoque psicolingüístico, en cuanto que quienes lo siguen plantean operaciones cognitivas y lingüísticas a través de cuestiones como:

- Relación entre comprensión, recuerdo (memoria) y resumen.
- Escoger y organizar informaciones a través de los tres niveles textuales (Micro, macro y superestructurales).
- Jerarquización de las informaciones intra-textuales.
- Reducción del texto, desde los supuestos del mantenimiento de una equivalencia informativa; economía de medios significantes, y adaptación a una situación nueva de comunicación. Se trata, por tanto,

de una versión reducida en extensión -una equivalencia económica del texto- con respecto al volumen del texto original.

- Reformulación de las informaciones en un nuevo texto.
- Ejercicio reestructivo y no sólo reproductivo, tanto en la reformulación oral como en la reescritura.
- Prueba de evaluación y de comprensión, ya que busca confrontar los conocimientos de un individuo sobre un argumento dado con el conjunto de conocimientos presentes en el texto dado o presupuestos.

Aventuramos finalmente lo que, según nuestro criterio, puede ser una suma de características o presupuestos que configuran el resumen o contracción de textos, más que propiamente una definición, y que expresamos en los siguientes términos:

Independientemente de su denominación y del tipo de aplicación de que se trate (resumen escolar, documentación (indexación) o de práctica profesional), el resumen es una habilidad textual compleja, una estrategia para procesar información, de gran utilidad social. Tal complejidad se justifica porque requiere una serie de operaciones cognitivas y lingüísticas (escoger, jerarquizar informaciones y organizarlas en otro texto: comprensión), así como la reformulación de las mismas en un nuevo texto, sometido a las exigencias de coherencia

y cohesión de todo texto; producción. Consiste dicha estrategia en una paráfrasis selectiva textual, generalmente más corta, que se establece sobre el mantenimiento de una equivalencia informativa, economía de medios en el significante y adaptación a una situación nueva de comunicación. El tipo de texto -de partida, base, inicial, (T)-, con la correspondiente superestructura, la finalidad, y el destinatario condicionan la realización del producto final: el resumen (t).

Por otra parte, cuanto mayor sea la reducción a que se someta el texto, mayor será la competencia lingüístico-textual de quien practica dicha habilidad, ya que exige una serie más amplia de procesos lógico-abstractos.

6.3. Operaciones de reformulación textual

Abrimos este apartado, dentro de la consideración del resumen, con la intención de estudiar aquellos mecanismos lingüístico-textuales de cohesión que caracterizan de forma particular la actividad resumidora.

Ya hemos puesto de manifiesto con anterioridad la coincidencia existente entre el resumen y el texto en general, por cuanto que el resumen, por encima de todo, goza de la condición de texto; de ahí que cumpla los requisitos textuales

que hemos estudiado en el capítulo anterior.

Creemos importante destacar con van Dijk (43) que la capacidad de producir resúmenes tiene determinadas implicaciones gramaticales. No obstante, reconocemos con Fløttum (44) que hay un número bastante importante de estudios teóricos sobre la actividad resumidora, pero que, sin embargo, faltan análisis de resúmenes, particularmente análisis lingüísticos de resúmenes empíricos.

A esta tarea queremos destinar brevemente las palabras que siguen.

6.3.1. Mecanismos léxico-sintácticos del resumen

Evidentemente que, si desde un punto de vista lingüístico, la actividad de resumen reviste la forma de una paráfrasis reductora, ya que consiste en decir lo mismo, pero de manera más abreviada, consecuentemente ha de haber una serie de operaciones que entran en juego para que se produzca el resumen o la contracción de un determinado texto. Nos estamos refiriendo a lo que tan acertadamente denomina Charolles (45) "mecanismos de compactibilidad parafrástica" y que resultan ser transformaciones diversas con función resumidora. La mayor parte de estas transformaciones se basan en mecanismos léxicos o sintácticos.

Entre las principales nos encontramos las siguientes:

- * Competencia léxica
- * Competencia de conocimientos sobre formas de expresión o de derivación para expresar un conjunto verbal más vasto. Búsqueda del término genérico englobador. Hiperónimo.
- * Nominalización
- * Adjetivación
- * Transformación de activa a pasiva
- * Transformación de pasiva a activa
- * Transformación de dos frases en un SN complejo
- * Transformaciones a partir de conceptos
- * Marcadores de operación resumidora.

La lengua -afirma Schnedecker (46)- dispone de un determinado número de palabras que expresan la intención de resumir un fragmento discursivo anterior, de retomarlo para recapitularlo, para reducirlo.

Son elementos textuales que aparecen en la estructura del texto y que tienen como función contraer la información en un momento determinado, generalmente al final, pero no siempre, debido a su gran reversibilidad.

Entre ellos se encuentran fundamentalmente los conectores (indicadores de función pragmática); indican de manera convencional qué función semántico-pragmática une su enunciación, en la intención del autor, a los segmentos que lo preceden.

Estos índices guían al sujeto en la construcción de su representación de la organización del texto y en la jerarquización de la información que contiene.

- * Presuposición
- * Implicación

Varios de estos mecanismos ya han sido tratados en los capítulos anteriores, por ser mecanismos textuales de los cuales participa el resumen.

Nos detendremos de manera particular en la nominalización y adjetivación, como mecanismos lingüísticos que contribuyen a contractar el texto.

La primera, la nominalización, puede ser de base verbal o de base adjetiva, dependiendo de cuál sea el elemento base que se nominalice.

La doctrina de las nominalizaciones de las frases, dice

Vendler (47), es una de las partes más importantes y también más complejas de la teoría gramatical.

La nominalización, entiende este autor, es una transformación que cambia una frase en una frase sustantiva, y ésta, a su vez, se convierte en un elemento dentro de otra frase.

Ferrario (48) dice que la transformación nominal o nominalización trata de uno de los principales objetivos que pretende la práctica del resumen, ya que requiere utilizar prácticamente las nociones de morfosintaxis relativas al procedimiento de transformación del enunciado, además de adquirir un medio de reducción de uso frecuente en el lenguaje periodístico.

Combettes (49) relaciona el fenómeno de la nominalización con la subordinación, en cuanto que una proposición pierde su independencia para desempeñar, dentro de la frase compleja, el papel de un grupo o sintagma nominal o proposicional. A su vez, este grupo nominalizado puede desempeñar en la frase compleja un papel temático o remático.

Este mismo autor atribuye (50) tanto a las nominalizaciones como a las aposiciones un tipo de "condensación", de "contracción", de dos enunciados en uno solo. En el aspecto

puramente gramatical, sigue diciendo el autor, la nominalización lleva consigo una serie de hechos lingüísticos (como la elección del sufijo, de la preposición, construcción de diversos complementos del nombre), que merecen una consideración más detenida, pero que, sin embargo, no tienen relación directa con el funcionamiento textual de este tipo de transformación.

En este sentido, afirma Combettes (51) que un "bon résumeur" debe usar todos los medios que ofrece el léxico, la morfología derivacional, la semántica y la sintaxis, sin olvidar los conectores.

Entre las transformaciones que dan como resultado la nominalización, tenemos:

- Transformación de una frase en grupo nominal
- El verbo pasa a nombre
- Los pronombres personales se convierten en determinantes posesivos
- Los adverbios se pueden transformar en adjetivos
- Las "cadenas anafóricas" (pronominales, nominales, definidos, demostrativos, etc.) son otro factor de "solidarité textuelle".

En relación con la nominalización, hemos de consignar

también la pronominalización, que, según Zuber (52):

"Il est incontestable que le processus de la pronominalisation est un processus qui raccourcit le texte et qui est utilisé fréquemment dans les opérations de condensation des textes."

Por lo que respecta a la adjetivación como fenómeno textual, diremos que puede ser de dos tipos, a saber: de base nominal o de base verbal, dependiendo de que sea un nombre o verbo el elemento lingüístico que sirva de base a la adjetivación.

Igualmente hay que tener en cuenta las correspondientes estructuras sintácticas equivalentes que en el momento del decurso se comportan como adjetivo, tales como: de + N, con + N, proposición inordinada adjetiva, y, por supuesto, el propio adjetivo.

6.4. Hacia una metodología del resumen

Recapitulando cuanto llevamos dicho anteriormente, y con la intención de proponer un método -uno más entre los muchos que existen-, nos parece importante precisar los principales valores del resumen; éstos son, a nuestro juicio:

1. En el origen de todo resumen riguroso se encuentra, inevitablemente, una buena comprensión de las informaciones del texto de partida.

2. Favorece la adquisición y consolidación de los procesos cognitivos, tanto analíticos como sintéticos.

3. Pone a prueba la competencia lingüística de quien lo realiza, ya que:

a. Exige un inventario más amplio de los campos léxico-sintéticos.

b. Implica una nueva jerarquización de los elementos y una nueva coherencia del discurso.

c. Es un magnífico instrumento de perfeccionamiento lingüístico.

4. El resumen es uno de los medios más directos para comprobar la comprensión textual global.

5. Es un buen test de habilidad de la expresión escrita.

6. Ejercita el sentido crítico.

7. Enseña a estudiar.

En último término, suscribimos las palabras de Battaner (53), cuando afirma que didácticamente los resúmenes, a través de las operaciones de delección, de no explicitación de información, permiten y dejan ver lo que es importante en un discurso: las operaciones lógicas que intervienen son tanto deductivas como inductivas.

La reformulación se reducirá, por tanto, a una serie de operaciones que el lector/resumidor lleva a cabo en la producción, desde un punto de vista lingüístico-textual, sobre la base de unos contenidos que juzga esenciales en el texto de partida.

Por lo que refiere a los pasos que se han de seguir en el desarrollo del resumen, en el recorrido que se ha de efectuar desde el texto de partida (T) hasta el texto de llegada o reformulación o resumen (t), proponemos una actuación metodológica en los siguientes términos:

1. Lectura del texto base.
2. Análisis y selección de información
Localización de la idea o ideas globales
(MACROESTRUCTURA (S)), a partir de las Macrorreglas.
3. Representación esquemática de la(s) MES: su SE.
4. Transformación del texto a partir de los mecanismos lingüístico-textuales.
5. Escritura del texto resumido, a partir del texto base.

Dado el interés que nos merece la estrategia de composición textual que nos ocupa, principalmente por su orientación didáctica en el currículum de formación del profesorado -de Primaria y de Secundaria-, acompañamos también una adaptación

metodológica para alumnos de EGB (Primaria y Secundaria Obligatoria, atendiéndonos a la nueva denominación actualmente en vigor).

Primero de todo creemos importante precisar con Fayol (54), desde presupuestos psicolingüísticos, una cuestión tan importante como la edad recomendable para empezar la práctica -desde un punto de vista explícito, se entiende- de esta estrategia de composición textual. Si tomamos en consideración sus opiniones, la aceptación del principio del resumen se manifiesta tardíamente, alrededor de los nueve años; esto no significa, sigue diciendo el autor, que, a esta edad, los niños dispongan de las habilidades necesarias para encarar una tarea de este tipo.

En otro momento (55) expresa las principales dificultades que lleva consigo la práctica del resumen y con las cuales se ha de enfrentar directamente el niño; a saber:

- * Escasez y poca organización de los conocimientos conceptuales.
- * Limitación en el dominio de las estructuras textuales y marcas lingüísticas pertinentes para detectar la importancia de las informaciones.
- * Desconocimiento de las reglas del resumen.
- * Elevado costo cognitivo de su aplicación.

Todo ello hace que la práctica de la actividad de resumen sea muy difícil para los niños de esta edad. Sin embargo, añade a continuación que una práctica parcial, limitada a determinados tipos textuales (el relato breve) y a determinadas reglas parece a la vez posible y eficaz.

En estos presupuestos nos basamos nosotros para establecer la metodología que a continuación expresamos y cuya práctica recomendamos ya, a manera de introducción, al final de la Enseñanza Primaria (10-11 años), para desarrollarla de manera más formal (graduando su dificultad) a lo largo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Estos son los pasos que se deberían seguir: (Ver página siguiente).

Establecemos a continuación una posible gradación de la operación de contracción de textos que, planteada en tres fases, bien puede corresponderse cada una con un nivel del Ciclo Superior de la EGB (actualmente con los tres primeros cursos de la ESO). (Ver página siguiente).

PRIMERA FASE

Objetivo: Enseñar al alumno a resumir -con las mismas palabras- textos breves (unas 30 líneas), de contenido informativo explícito, respetando un orden lógico y/o cronológico.

SEMÁNTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura atenta del texto. (Búsqueda del vocabulario y expresiones desconocidas). 2. Localizar las ideas principales (Escribirlas en la pizarra) 3. Ordenar las ideas (Numerarlas en la pizarra) (Ateniéndose a un criterio, aparición cronológica, importancia, etc...) 	COLECTIVO ORAL		
	SINTAXIS		<ol style="list-style-type: none"> 4. Suprimir todas las palabras posibles (Transformaciones y equivalencias estructurales. Mecanismos lingüísticos) 5. Reescribir el texto (Conectores. Coherencia textual,...) 	IND. ESCR.

Pasos que se han de seguir en Primaria y ESO para realizar el resumen.

CONTENIDO INFORMATIVO		EJERCICIOS		
Gradación de la resistencia de los textos a la operación de contracción	1. Informaciones extraídas por el conocimiento del sistema lingüístico		Ejercicios de jerarquización	Prácticas de escritura
	2. Informaciones extraídas por el conocimiento de la unión espacio-temporal		1. Estudio de las relaciones lógicas entre los diversos elementos de información	1. Reglas de borrado o supresión.
	3. Informaciones extraídas del conocimiento de la situación cultural		2. Distinción de los grados de importancia de las informaciones (organigrama)	2. Reglas de coherencia enunciativa. 3. Reglas de construcción y de generalización.

(Jean-Paul Laurent, 1985,86)

SEGUNDA FASE

Objetivo: Enseñar al alumno a resumir, respetando las reglas de coherencia enunciativa, textos de unas 60 líneas, de contenido informativo explícito, con el orden lógico potencialmente alterado.

TERCERA FASE

Objetivo: Enseñar al alumno a resumir -a través de una paráfrasis personal adaptada al destinatario- textos de al menos un centenar de líneas, presentando una argumentación, un contenido informativo implícito y explícito.

En las tres fases figuran ejercicios correspondientes a cada una de las destrezas siguientes:

1. Capacitar al alumno para localizar el conjunto de informaciones transmitidas.
2. Capacitar al alumno para jerarquizar las informaciones de un texto.
3. Enseñar al alumno a escribir el texto de un resumen.

A continuación, y a título de ejemplo, mencionamos una serie de actividades que manifiestan la línea de ejercitación que venimos propugnando; éstas son algunas de ellas:

I.1.A. (56)

* Ejercicios para confeccionar la lista de las informaciones de un texto.

* Ejercicios para localizar las informaciones de un texto dentro de un conjunto de informaciones diversas.

I.1.B.

* Ejercicios para la localización de indicadores deícticos de un texto: tiempo, persona, lugar.

* Ejercicios de "decodificación" de textos muy unidos a una situación precisa.

* Ejercicios de ordenación de las diversas informaciones recogidas.

I.1.C.

* Ejercicios para precisar los sobreentendidos de un texto.

* Ejercicios de interpretación de fragmentos textuales a la luz de su valor implícito.

* Ejercicios de inferencia: análisis de textos que implican, para ser comprendidos, el recurso a un esquema cultural específico.

II.2.A.

* Ejercicios para diferenciar la información necesaria de un texto y las informaciones que se pueden suprimir sin merma

de la comprensión.

- * Ejercicios de comparación de textos "reductibles" (cuentos populares, etc.) y "textos irreductibles" (reglas de juego, etc.)

- * Ejercicios de localización, en textos "reductibles", de la diferencia entre la información "necesaria" e información "dada por aumento" (ilustraciones, repeticiones, etc.).

- * Ejercicios de supresión. Realización de un resumen a partir de un texto narrativo.

II.2.B.

- * Ejercicios para determinar el ordenamiento lógico de los textos.

- * Ejercicios para precisar los "indicadores lógicos" de enumeración, oposición, causa, consecuencia.

- * Ejercicios para jerarquizar las informaciones lógicas del texto.

- * Ejercicios de elaboración de resúmenes argumentativos por supresión.

II.2.C.

- * Ejercicios de esquematización de textos con varios argumentos y su demostración en el nivel explícito.

* Ejercicios de jerarquización de las informaciones explícitas e implícitas de un texto narrativo.

* Ejercicios de jerarquización de las informaciones explícitas e implícitas de un texto argumentativo.

III.3.A

* Ejercicios de reescritura de un conjunto de proposiciones sencillas y unificadas, integradas en una construcción o en una generalización.

* Ejercitación en la utilización de los procedimientos de sustitución.

* Ejercicios de recuerdo de una historia leída o escuchada.

III.3.B.

* Ejercicios de puesta en orden de un conjunto de informaciones variadas, provenientes del análisis de un texto.

* Ejercicios de composición de resumen a partir de textos con secuencias generalizables o que pueden dar lugar a construcciones de información.

III.3.C.

* Ejercicios de composición centrados en la coherencia (anáforas, conectores lógicos, etc.).

* Ejercicios de puesta en orden de un conjunto de informaciones (implícitas y explícitas) extraídas del análisis de un texto.

* Ejercicios de escritura de esas informaciones, ateniéndose a las reglas de reescritura: supresión, construcción, generalización.

Para mayor ilustración didáctica, en el sentido que apunta Anna Camps (57) de "transposición didáctica de los saberes científicos a saberes objeto de enseñanza", consideramos oportuno acompañar la aplicación de cuanto venimos afirmando a un par de textos: narrativo, el primero, y argumentativo, el segundo (58).

A propósito de la narración, reconocemos con Landero (59) que todos somos narradores y que todos somos más o menos sabios en este arte, ya que espontáneamente e instintivamente el hombre es un narrador; y también con Vargas Llosa (60) que la propensión de contar y escuchar cuentos debe de ser tan antigua como el lenguaje, así como la dificultad de contar bien un cuento de viva voz. Igualmente oportuna nos parece la idea de Alfonso Reyes que atribuye a todo ser humano (infante, primitivo, analfabeto y alfabetizado) su condición de ser susceptible a lo contado. O bien Luis Mateo Díez, para quien (61) la estructura narrativa es la "percha donde se cuelga lo que se está contando".

Por otra parte, hay que destacar convenientemente el papel de nuestro Folklore - importante manifestación de este tipo de textos- y que ha sido bien recogido por la vía de la Tradición Oral por autores como Fernán Caballero, Pardo Bazán, A. Machado y Alvarez, Rodríguez Marín, Lorca, Antonio y Manuel Machado, Rafael Alberti, Miguel Hernández, Gabriel Celaya, Arturo Medina, Ana Pelegrín, Antonio Almodóvar y Joaquín Díaz entre otros. Y, en nuestra historia reciente de preocupación pedagógica, magistralmente aplicado al mundo de la escuela por Gianni Rodari, A. Pelegrín, A. Almodóvar y un sinfín de maestros en el quehacer diario con sus alumnos; hasta el punto de constituir "el redescubrimiento del Folklore", al decir de Felicidad Orquín (62), una de las nuevas corrientes de la llamada literatura infantil.

En lo que se refiere al planteamiento didáctico, seguiremos los siguientes pasos:

1. Averiguación de las MES de cada uno de los capítulos a través de las correspondientes MRs. Indicaremos ésta al principio, y el resultado de la MES irá destacado en negrita.
2. Representación de la superestructura esquemática del contenido del texto narrativo.

3. Identificación de los indicadores/marcadores textuales de la narración.

Por lo que respecta al primer texto, se trata de un cuento breve. (Lo transcribimos a continuación a partir de la p.286, pp.i a xii).

Procedemos seguidamente a aplicar cada uno de los pasos de los que hablábamos más arriba.

FASE 1ª

Capítulo I: *Texto base*

Conviene recordar que a la hora de precisar las macroestructuras semánticas del texto, como ya vimos en el capítulo III, éstas se obtienen mediante la aplicación de cuatro macrorreglas, a saber:

MR1: *Supresión de información no relevante*

La aplicación de esta MR viene dada por la información que no aparece en el proceso de elaboración de la macroestructura, y que, sin embargo, está presente en el texto base o inicial.

MR2: *Generalización de información*

Consiste en construir una (o varias) macroproposición que sustituya a una secuencia de proposiciones.

El resultado es la elaboración de un concepto derivado de ellas.

MR3: *Integración de información*

A partir de una secuencia de proposiciones, construiremos una macroproposición que denote el mismo hecho denotado y que sustituya a la secuencia original.

MR4: *Cero*

Representa a la información que permanece inalterable.

La macrorregla que se aplica en cada caso queda indicada en el margen izquierdo y el resultado textual de su aplicación aparece destacado tipográficamente en negrita; de esta manera nos permitirá construir el resumen de la información (la comprensión, por tanto) de manera casi automática, mediante una simple reunión de las macroproposiciones. Como consecuencia de ello, el texto resultante de la expresión de dichas macroproposiciones será el

resumen.

Por otra parte, el texto que acompaña a cada una de las macroproposiciones constituye información relevante (hechos, sucesos), que tiene como función principal precisar el marco de conocimiento en el que se produce el relato.

Por consiguiente, así quedaría reducida la información del texto:

Por los Montes de Toledo vivía una familia.

MR3 --- Comenzó a nevar fuerte, de manera inhabitual.

El padre queda aislado por la nieve, sin poder llegar a casa.

Alguien había entrado en la cuadra. ¿Quién podría ser?

MR3 --- Primeras averiguaciones del hijo mayor y del abuelo.

El padre vuelve inesperadamente.

Le cuentan el extraño suceso de la cuadra.

Va a verlo con el hijo mayor.

MR3 --- Observa detenidamente y concluye que, a juzgar por la huella, no se trataba de una persona, sino de un animal: había entrado un ciervo.

Capítulo II: (Texto base)

- MR2 --- Curiosidad por cómo se cuentan los años de los ciervos.
- MR2 --- Padre e hijo disponen los preparativos y pormenores para hacer un acecho al ciervo.
- MR3 --- Llegada del ciervo.
- MR3 --- Se siente acorralado. (Se lleva el farol ensartado por la anilla en los cuernos).
Temor de Nicolás y su padre.
- MR3 --- Facilitan la fuga del ciervo.
Fuego provocado por la llama del farol y sofocado inmediatamente por el padre.

Capítulo III: (Texto base)

- MR2 --- Reparación de los desperfectos.
- MR2 --- Incredulidad y burla de la gente cuando se lo contaron
Una tarde en la taberna, aparece un pastor con las astas del ciervo y la anilla del farol ensartada.
- MR3 --- Nicolás y el padre corroboran la aventura del ciervo.
El chico pudo comprobar que el ciervo tenía sus mismos años: catorce.

FASE 2ª

Una vez averiguadas las macroestructuras del texto, conviene presentarlas juntas, en forma de resumen, con la intención, a su vez, de averiguar de nuevo, si fuera posible, la macroestructura de este nuevo texto (función recursiva). Éste sería el texto:

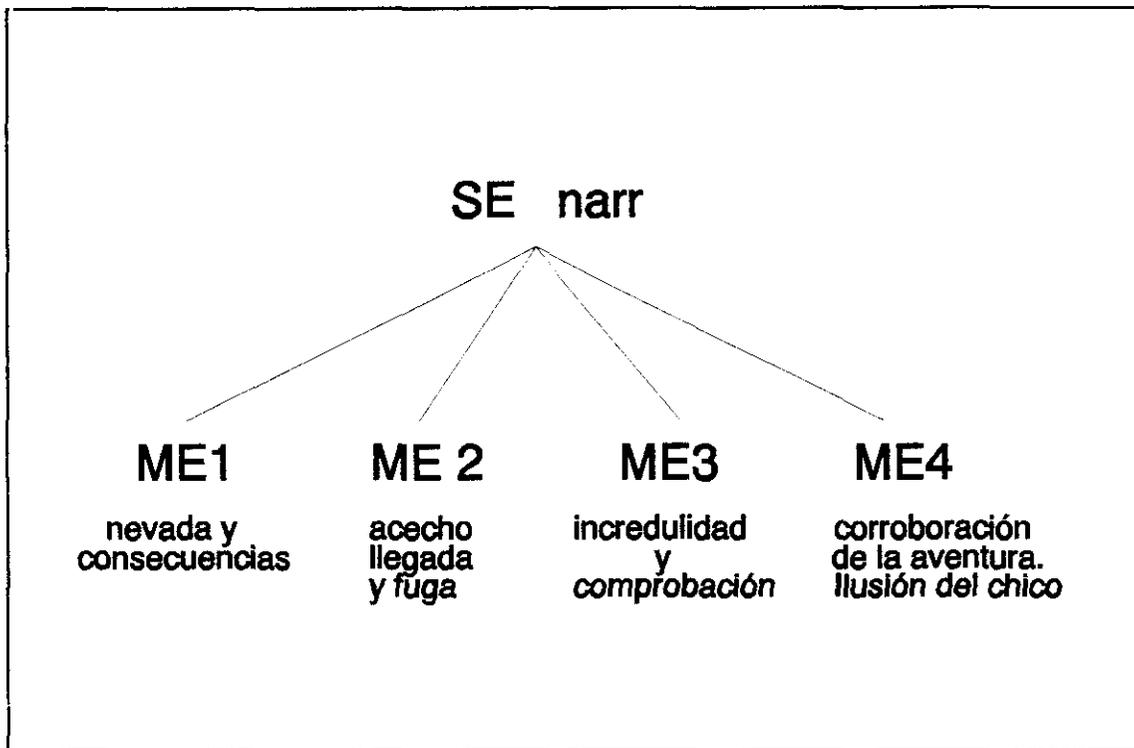
Una fuerte nevada en los Montes de Toledo provocó la entrada de un ciervo, acuciado por el hambre, en la cuadra de una casa de campo, donde vivía una familia.

Esta noticia supuso la ilusión del niño mayor, quien, en colaboración con su padre, hacen un acecho, que culmina con la llegada del ciervo. El animal se siente acorralado y, en su fuga, se lleva un farol por la anilla, rompiéndolo posteriormente y provocando un fuego y varios desperfectos.

La gente, cuando les contaban la aventura, se mostraba incrédula y se burlaba; hasta que una tarde de verano apareció un pastor con las astas de un ciervo y una anilla ensartada en ellas.

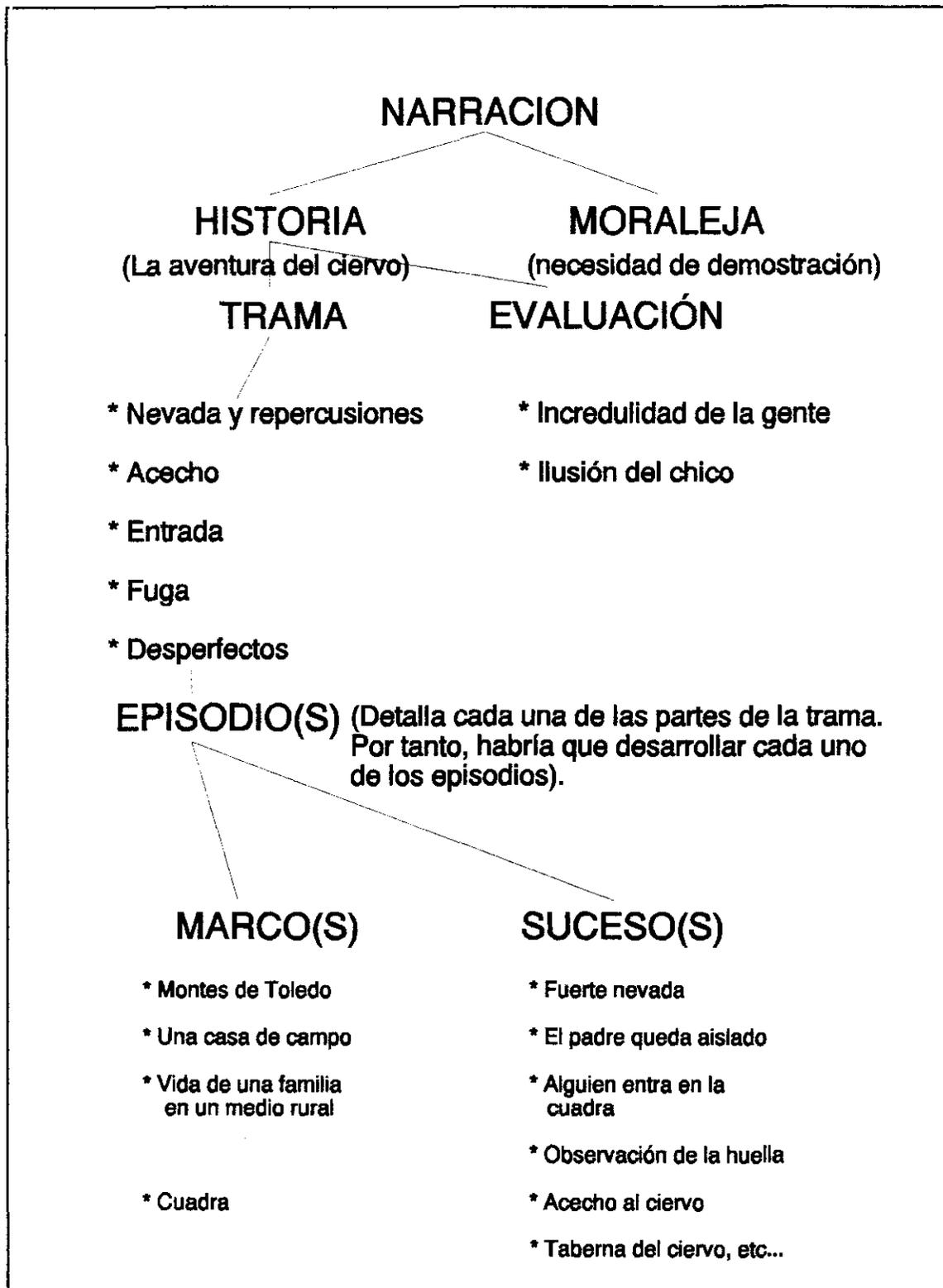
Nicolás y su padre demostraron que se trataba de la anilla del farol y corroboraron la aventura del ciervo. El chico pudo comprobar que el ciervo tenía sus mismos años: catorce.

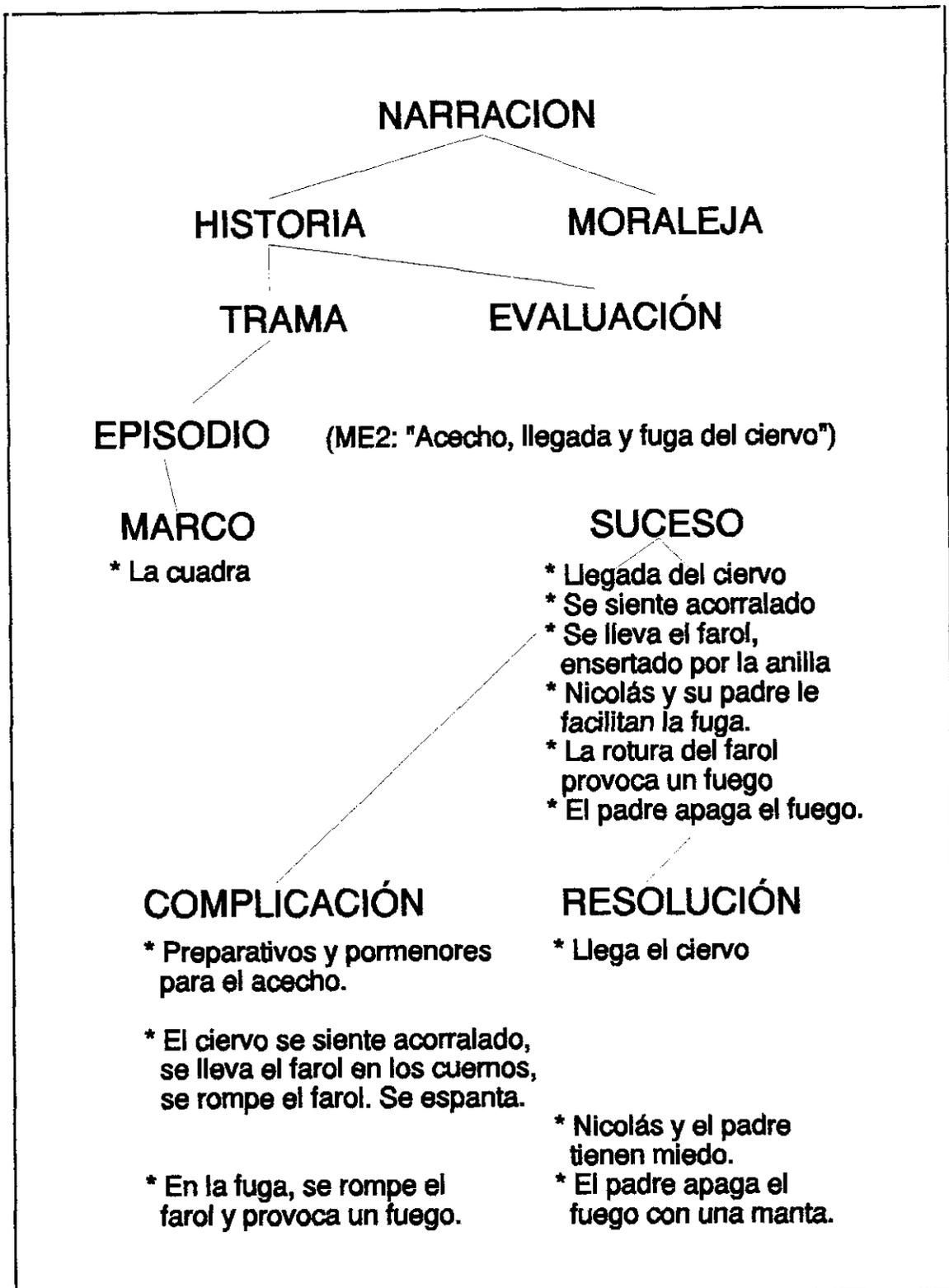
El esquema de este nuevo texto vendría representado por la siguiente superestructura narrativa:



Teniendo en cuenta el relato en su integridad, aplicamos la superestructura de la forma siguiente: (pag.276)

Para finalizar, desarrollamos, a título de ejemplo, la representación de uno de los episodios que componen la trama narrativa del relato que estamos estudiando; esta sería: (pag.277)





FASE 3ª

En lo que respecta a los indicadores/marcadores textuales de la narración, independientemente de las características de todo texto narrativo, nos vamos a ceñir exclusivamente al estudio de las marcas lingüísticas y organizadores textuales que suponen la conexión temporal y vienen expresadas a través de las formas verbales e indicadores léxicos de temporalidad.

Recordamos que las marcas lingüísticas de la narración se corresponden con los morfemas temporales del imperfecto e indefinido -como formas fundamentales- con sus correlativas de pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior. Por otra parte, nos encontramos con los organizadores textuales, que son los indicadores léxicos de temporalidad.

A continuación hacemos un recorrido, capítulo por capítulo, considerando ambos casos, y destacando en negrita los indicadores léxicos.

Capítulo I

p.5 **Había una vez...**+ Imperfecto
 Una tarde...+ Indefinido

- p.6 **Ya de noche,...**+ Indefinido
A la mañana siguiente (Pret. plusc.) + Indefinido
Indefinido + **otro día más,...**
A la mañana del segundo día + Indefinido
- p.8 **Se presentó.../Salió.../Trajeron...**
- p.10 **Se sentó.../Le dieron.../Cuando se hubo repuesto**
(pret. anterior) /**Volvió a calzarse/ Se fue...**
Observó... alzarse/ Y miró con cuidado/
de repente + Pret. perf.
- p.11 **aquella vez** + indefinido

Capítulo II

- p.13 **Se habló / El padre dijo / El abuelo replicó / El**
abuelo opinó,
- p.15 (Página fundamentalmente descriptiva: "¿Cómo se
cuentan los años de los ciervos?". Tiempo presente.
Indicadores léxicos: ese primer año..., pero a la
primavera..., todo el verano..., primero...,
Entonces...)
(Continúa la narración)

El chico apartó los ojos... y volvió a...

p.18 decidieron amarrar.../ cogieron un farol... lo abrió el padre.../ le dio llama...

p.19 Cogieron.../ cruzaron el corral.../ Abrieron... y ataron.../ El padre dijo.../ se arrellanaron...

p.21 Y así dispusieron.../ y pasó tanto tiempo.../ lo volvió a despertar / las manos se crisparon.../ ...se oyó.../ Tres veces se arrepintió.../ hasta que al fin creció.../ y... siguió.../ salvó el alféizar.../ y vino a clarar.../ ...gritó entonces el padre...

p.23 Y rechinó el postigo/ Tras lo cual se detuvo.../ Pausa que el padre aprovechó.../ Mas no bien hubo dicho estas palabras, cuando + presente (valor de indef.)/ cuando en esto,...resultó que...

p.24 le arrancó... y se lo llevó.../ a tal punto llegaron... que tuvieron.../Dicho lo cual se deslizó.../ No esperó.../ padre e hijo salieron...

p.28 ...vieron de pronto.../ acudió... y logró sofocar...y entonces,...prorrumpieron los burros...

Capítulo III

p.29 El rebuzno... despertó.../ fue el abuelo.../
Nicolás,... le gritó.../...le conté cinco puntas.../
y se ha escapado...

p.30 ...se asomó.../...aparecieron a la vez.../...Eusebio
permaneció.../...se le oyó a.../...cuando...
entraron... y entregaron.../... se descubrió en
seguida.../ Pero mayores fueron los motivos de
enfado... cuando,... vino a enterarse.../...cuando
todos al fin se retiraron a la cama.

Capítulo IV

p.31 A la mañana siguiente reconocieron.../... no pasó
de... y buscaron.../ se halló,.../ la anilla no
apareció... Repusieron las tejas,.../ ...no llegaron
a arreglarlo...

p.32 ...lo halló tan malparado que dijo.../ y esto fue...
trajo.../ Se terminó el invierno, pasó la primavera...
cuando, una tarde, a mediados del verano, ... se
presentó... y enseñó... y mostró... salió... no
solamente se vió... sino que... pudo al fin... que
resultaron ser...

TEXTO BASE

El huésped de las nieves

Capítulo I

Había una vez, por los Montes de Toledo, en una tierra muy espesa de manchas que se llama La Jara, una casa de campo en que vivía una familia que tenía dos burros. Una tarde en que el padre había salido con los burros a un pueblo cerca a por harina, se cubrió el cielo de un nublado todo igual y blanco y comenzó a nevar y más nevar, de una manera como pocas veces se ve en aquella tierra; así que, oscureciendo, había ya en el suelo una manta de nieve de cerca de una cuarta, y el padre no volvía. Ya de noche, llamaron a la puerta y era un vecino de los alrededores que venía a caballo, y, de parte del padre, les traía recado de que aquella noche se quedaba a dormir en el pueblo, pues, siendo los borricos algo tropezones y cargados con sacos como habían de venir, no se atrevía con tanta nieve a emprender el camino de regreso y, por tanto, que no se preocupasen si no volvía aquella misma noche ni hasta tanto que viese los caminos un poco despejados.

A la mañana del siguiente día la nieve había subido hasta dos palmos; y que nunca había visto, en sus setenta años, otra nevada igual, dijo el abuelo al asomarse a la ventana.

Mirando hacia los cerros, se veía todo lo que antes eran oscuras manchas de jaral casi cubierto de blancura, pero no del todo, porque las jaras llegan a crecer más de dos cuartas y aun las hay que levantan hasta por cima de los hombres altos. Así que las más de ellas sobresalían de la nieve, aunque también sus hojas aparecían nevadas en gran parte.

La jara es una planta con los tallos muy negros; y en el verano, cuando el sol calienta, las hojas se le ponen pegajosas, lo mismo que con un pringue de miel, y se pueden pegar sobre la mano como el esparadrapo.

Duró la nieve otro día más, y el padre continuaba sin volver. A la mañana del segundo día, el mayor de los hijos entró todo alborotado diciendo que la ventana de la cuadra estaba abierta, la falleba rota, los pesebres revueltos, el heno derribado, y que por todas partes se veían señales de que alguien había estado allí, y que quién podría haber sido.

- Poco estropicio ha sido, según tú lo refieres -dijo el abuelo tan tranquilo-, y yo no quiero andar cruzando los corrales para verlo, que mis pies ya no están para el frío de las nieves. Cuando venga tu padre, que lo averigüe él, si lo desea.

-¡Una falleba nueva -gritó la madre desde la cocina-, que me costó seis duros el ponerla este otoño que acaba de pasar!.

Se presentó, sin esperarlo, el padre a mediodía, diciendo que se había decidido por fin a regresar en vista de que iba para largo y porque había pensado que total iba a ser casi peor venir pisando por los barrizales que habrían de formarse en los caminos al derretirse de las nieves. Mientras decía estas cosas dentro de la casa, quitándose la manta de los hombros, salió el hijo mayor a atender a los burros que llegaron cansados y friolentos y a descargarlos de los sacos que traían sobre el lomo y que venían cubiertos con gualdrapas de telas embreadas, no siendo que la harina se mojase y se echase a perder. Trajeron un brazado de tarmas, o sea leña menuda, de los matorrales, y lo echaron encima de las brasas que quedaban de haber hecho poco antes la comida y le armaron al padre una gran lumbre porque había venido hundiéndose en la nieve casi hasta la rodilla y tenía los pantalones empapados. Se sentó en el escaño y se sacó las botas y los calcetines que estaban igualmente chorreando y avanzaba los pies hacia la llama a riesgo de quemarse, porque de tan helados como los traía no sentía en las plantas el calor. Le dieron algo de comer y, mientras él comía, los demás le contaron el extraño suceso de la cuadra. Así que, cuando se hubo repuesto y calentado, volvió a calzarse con calcetines secos y otras botas, y se fue con el hijo mayor hacia la cuadra, en donde ya los

burros masticaban el pienso en los pesebres. Observó el padre la falleba rota y miró con cuidado a todas partes, concluyendo que no era ciertamente una personal la que en aquel lugar había penetrado.

-¿Y tú cómo has mirado, bobalán -añadió de repente-, que no has visto esta huella marcada en el estiércol? - y le mostraba al hijo unas pisadas de pezuña doble de forma semejante a la pista de las cabras, pero mucho mayores-. ¿Conoces tú estas huellas?

- De borrico no son -dijo el muchacho.

- No. Ni de golondrina. Eso seguro -dijo el padre riendo-.

A ver. ¿De qué serán?

- De buey creo que no son. Son más estrechas.

- Tampoco son de buey.

- De cabra no serán, que son muy grandes.

- Tampoco son de cabra.

- De un cochino serían mas redondas.

- Tampoco de cochino, Nicolás.

- Las de oveja son mucho más chiquitas.

- Ni tampoco de oveja.

- Padre... ¿De qué serán? Ya no hay otro animal de dos pezuñas.

- ¿Que no hay otro animal?

- No hay otro. ¡No lo hay!

El padre cogió entonces a su hijo por el hombro y le apretó, mirándole a la cara.

- Mirame, Nicolás. Aquella vez que subiste tú conmigo a lo alto de la sierra, ¿no saltó de repente delante de nosotros y escapó a la carrera un animal hermoso que tenía unos cuernos como ramas y que corría más que ningún caballo? ¿Ya no te acuerdas de él?

El chico puso unos ojos redondos como platos, y con enorme asombro exclamó:

-¡¡El ciervo, padre!! ¡Un ciervo ha estado aquí! ¿Cómo habrá

entrado? ¿Por qué habrá venido?.

Capítulo II

Se habló en la casa del descubrimiento. El padre dijo que sin duda alguna, por haberse cubierto de nieve todo el campo y estar las hierbas enterradas, no hallando qué comer los animales de los montes, el ciervo aquél, acuciado por el hambre, habría acudido al heno de la cuadra. A lo cual el abuelo replicó que no era un caso totalmente nuevo, y que ya se había dado algún invierno con las cabras montesas de la sierra el bajar a pastar con los rebaños de los pueblos; pero que el ciervo tiene fama de animal de muy poco comer, para el que no son nada cuatro días de ayuno, y que aquél, de ser ciervo, sería algún golosón, que entre todos los seres de este mundo tiene que darse la golosería.

El muchacho no hacía más que mirar por la ventana hacia las lomas de jarales, y aún quería pasar con su mirada al otro lado de los montes y alcanzar las umbrías escondidas, los últimos rincones de los bosques, de donde imaginaba que el ciervo habría venido. Y, oscureciendo, vio las nubes retirarse del cielo y luego aparecer una gran luna que iluminaba toda la nevada. Cenó callado y pensativo, y tan sólo a los postres despegó los labios para sacar de nuevo el ciervo a relucir.

- Como sabe el camino, a lo mejor vuelve esta noche, padre.

La madre no entendían de quién hablaba.

-¿Qué dices tú? ¿Quién va a volver?

El padre sí entendió, y ya se reía.

- Pues quién va a ser, mujer. El ciervo, que no se le quita de la imaginación.

El abuelo opinó que bien podía volver a presentarse, no habiéndose la nieve derretido y con los pastos todavía cubiertos. Y le daba al muchacho con el codo.

- ¿No sabes, Nicolás, cómo se cuentan los años de los ciervos?

- ¡Cómo, abuelo?

- Esos cuernos que llevan como ramas peladas empiezan a nacerles alrededor del año. Igual que el par de dientes que le apuntan a tu hermano Eusebio, que ya debe andar cerca de cumplirlo también.

- ¡Jesús, María, y qué comparaciones!- dijo la madre junto al fregadero.

- Bueno; pues ese primer año les sale solamente un par de puntas igual que dos estacas y por eso se llaman estaqueros; pero a la primavera se les caen y se quedan sin cuernos otra vez Y todo el verano tardan en crecerles los nuevos, que primero vienen cubiertos con una pelusilla igual que el terciopelo de los melocotones, hasta que no les crecen más. Entonces se conoce que les pica ese pellejo de pelusa y restriegan los cuernos contra los troncos e los árboles hasta desnudárselos y dejar descubierto lo que es pura madera. Así que año tras año pierde el ciervo los cuernos, y cada vez que vuelven a nacerle sale una punta más, de modo que por el número de puntas, que se llaman candiles, sacas el número de años. Si éste que dice tu padre que ha venido fuera un macho, pues las hembras no tienen nunca cuernos, ahora podrías contarle los candiles y llegar a saber la edad que tiene, porque éste es el tiempo en que las astas de los ciervos se hallan en todo su esplendor.

El chico apartó los ojos de su abuelo y se volvió a su padre:

-¡Yo quiero verlo, padre! ¡No me quiero acostar!

Oyendo estas palabras, la madre comentaba sin volverse:

- Por si estaba ya poco embobado el muchacho con el ciervo, tuvo su abuelo que venir a terminar de calentarle del todo la cabeza.

-¡Si es que no es el mismo abuelo el que la tiene más caliente! -dijo el padre, volviéndose a reír-. No estamos tan seguros de que vuelva. Comoquiera que sea, Nicolás, si tanto gusto tienes que das la noche por bien empleada le haremos un acecho; que mañana con estas nieves en el campo, no tendremos faena que nos haga madrugar. Verás tú. Preparamos una sogá, la atamos al postigo y dejamos abierta la ventana...

-¡A cierveros nos vamos a meter, mira qué cosa!

-Interrumpió la madre protestando y riéndose a la vez.

Así pues, decidieron amarrar una sogá a la esquina inferior de la ventana, dejando ésta abierta, y esconderse los dos, teniendo la otra punta de la sogá de modo que pudiesen, de un tirón, cerrar de nuevo la ventana, en cuanto el ciervo, si tenía la ocurrencia de venir, saltase adentro de la cuadra. Cogieron un farol de aceite, de esos faroles que usan en el campo como cajas cuadradas de cristal, que tienen dentro la latita de aceite de donde sale la mecha que se enciende y arriba como un tejado de hojalata cuya cúspide remata en una anilla de hojalata también, que es por donde el farol se lleva de la mano. Lo abrió el padre por uno de los lados de cristal que funciona como una portezuela y le dio llama con una cerilla. Cogieron igualmente un par de mantas para arroparse el tiempo de espera y así salieron al corral, todo nevado y alumbrado por la luna, que era un patio cuadrado de mediano tamaño, limitado a un extremo por la casa y al otro por la cuadra y cerrado a ambos costados por dos cobertizos bajos de techumbre.

Cruzaron el corral y alcanzaron la puerta de la cuadra, donde los burros ya dormían. Abrieron la ventana y le ataron la sogá, según habían pensado. Y el padre dijo entonces:

-Pudiera olfatearse de nosotros y entonces no entraría; vamos a acurrucarnos entre el heno, que huele fuertemente, escondiendo un olor en otro olor.

-Olerá los borricos- dijo el muchacho.

-A borricos olía también anoche , sin que ellos estuvieran - le replicó su padre-, que un año que faltaran no podría oler aquí más que a borrico desde el suelo a la punta del tejado, y ya ves cómo entró.

-¿En el heno nos vamos a meter?- dijo el muchacho-. Pues algún alacrán nos picará.

-¿Con estas nieves temes tú alacranes?- dijo el padre-. ¿Dónde estarán ahora los pobres alacranes? Debajo de siete piedras enterrados, y más dormidos que si estuvieran muertos, lo menos hasta que salga el sol de marzo y el terreno se vuelva a calentar.

Se arrellanaron, pues, como en un nido, en el montón del heno, a un lado en la pared de la ventana; el padre con las piernas muy abiertas y en el hueco de ellas Nicolás; echándose una manta por delante y la otra a la espalda, mientras las cuatro manos sujetaban la sogá que iba hasta el postigo.

Y así se dispusieron, inmóviles y callados, a esperar desde lo oscuro, atentos solamente a la ventana y al cuadro de luz que a través de ella proyectaba la luna sobre el suelo.

La noche no era demasiado fría, porque una gran nevada deja siempre unos días más templados tras de sí, y no corría ni una brizna de aire. Y pasó tanto tiempo que las manos del hijo se

fueron aflojando poco a poco hasta soltarse del todo de la sogá, y ya su cuerpo entero se vencía por el sueño contra el pecho del padre, cuando éste con un súbito aunque leve movimiento le volvió a despertar. La neta sombra de unos grandes cuernos enramados había aparecido en el alféizar, proyectada por la luna. Las manos se crisparon en la sogá, y, afuera, en el silencio de la nieve, se oyó, cercano, el fuerte resoplido de un olfateo receloso. Tres veces se repitió aquel resoplido hasta que al fin creció súbitamente la sombra en la ventana y a la sombra siguió el propio animal, que de un salto limpiísimo salvó el alféizar sin tocarlo y vino a clavar sus cuatro pares de uñas en el suelo de la cuadra.

-¡Ahí lo tenemos, Nicolás!- gritó entonces el padre jubiloso, al tiempo que tiraban con fuerza de la sogá.

Y rechinó el postigo en sus bisagras oxidadas, girando velozmente hasta golpear el marco con estruendo, casi al instante mismo en que aquel agilísimo animal, que había tenido tiempo de girar en redondo sobre sí, redoblaba, con la embestida de sus astas, el golpe en la madera. Tras lo cual se detuvo unos momentos, como dándose cuenta de haber sido ganado por la mano, mientras con vigorosos resoplidos parecía querer hacerse cargo de en qué clase de trampa había caído y en medio de qué seres se encontraba. Pausa que el padre aprovechó para decirle a Nicolás:

-Tú mira a ver si enciendes el farol, que yo veré de llegar a la ventana para afianzarla de algún modo y liberar la sogá que me hace falta ahora, a ver si le echo el lazo por los cuernos.

Mas no bien hubo dicho estas palabras, cuando he aquí que empieza el ciervo a dar respingos y a trotar ciegamente de una parte a otra, derrotando cornadas en lo oscuro, golpeando las maderas, en el ansia de dar con la salida, y acorralando a los borricos, que, en sobresalto despertados, huían zarandeados por todos los rincones, sin despegarse un punto uno del otro y aun buscando el arrimo de sus amos, de quienes esperaban sin duda

protección. No obstante, Nicolás ya conseguía dar luz a su farol, y el padre, liberada al fin la cuerda -"¡eh, ciervo!, ¡toma, ciervo!"-, perseguía al animal inútilmente, sin que éste se dejase convencer; cuando en esto, y habiéndose llegado Nicolás más hacia el centro de la cuadra con el farol en alto por mejor alumbrarle a su padre la faena, resultó que el animal, en una de sus locas pasadas, le arrancó de los dedos el farol y se lo llevó ensartado por la anilla en una de las puntas más altas de sus cuernos. Y al verse portador de aquella luz, que se agitaba sobre su cabeza, y sentirse sonar entre las astas el golpear de latas del farol que giraba como una bandolera, a tal punto llegaron su espanto y su violencia que el padre y Nicolás tuvieron miedo.

-¡Vamos a abrirle hacia el corral- dijo entonces el padre-, y darle desahogo, no siendo que nos lleve por delante!

Dicho lo cual se deslizó pegado a las paredes hasta alcanzar la puerta. No esperó el ciervo a que llegase a abrirla totalmente, sino que apenas vista una rendija de nieve iluminada, precipitóse a ella, saliendo hacia el corral, tan apretado entre las dos maderas, que el farol, todavía luciendo en lo alto de sus cuernos, se fue a estrellar contra la jamba y cayó al suelo en mil pedazos. Padre e hijo salieron detrás del animal, que tras breve carrera se había detenido en medio del corral iluminado por la luna; y Nicolás ahora se acordaba de las palabras de su abuelo y empezaba a contarle al ciervo los candiles. Pero no había llegado a contar seis, cuando ya éste arrancaba nuevamente a la carrera, y, llegando hasta uno de los cobertizos laterales, se ponía de un salto en el tejado y, derribando nieve y quebrantando tejas, llegaba hasta la cima y desaparecía a la otra parte.

No repuestos aún de la sorpresa y el asombro ante aquel salto y fuga inesperados, vieron de pronto el padre y Nicolás que los borricos salían de estampía de la cuadra y que ya ésta aparecía iluminada por resplandor de fuego, porque la llama del farol, idos en mil añicos los cristalitos de su caja, había prendido en los mechones de heno esparcidos por el piso. Acudió

el padre adentro, y desplegando prontamente una de las mantas, la abatió sobre aquellas llamaradas y logró sofocar el incipiente incendio, a tiempo apenas de que no llegase a prender en el gran montón de heno y ardiese la cuadra entera sin remedio.

Y entonces, como tomando al fin respiro y recobrándose de todo el sobresalto que había turbado aquella noche su pacífica existencia, prorrumpieron los burros en un rebuzno largo y uniforme.

Capítulo III

El rebuzno a deshora de los burros despertó de su sueño a todos los durmientes de la casa. Fue el abuelo el primero en asomarse a una ventana, y Nicolás, nada más verle campear las canas a la luna, le gritó con desconsuelo:

-¡Abuelo, le conté cinco puntas, pero tenía muchas más, y se ha escapado!

A otra ventana se asomó la madre y a una tercera aparecieron a la vez las cabezas gemelas de las dos hermanas; de modo que de toda la familia sólo el pequeño Eusebio permaneció como si tal cosa.

-¡Pues a ver las mis mantas! -se le oyó a la madre, que en ningún momento había mostrado demasiado entusiasmo por aquella nocturna expedición-. ¡A ver en qué estado me las devolvéis!

Y no se equivocaba en sus temores, aun ignorante todavía de lo ocurrido, sospechando que sus amadas mantas no podrían escapar sin deterioro de tan disparatadas aventuras; pues, en efecto, cuando el padre y el hijo, tras haber encerrado nuevamente a los borricos en la cuadra, devolviéndolos por fin a su reposo y al sueño interrumpido, entraron en la casa y entregaron las mantas a la madre -que había bajado ya con un candil a recibirlos- se

descubrió en seguida que la más nueva de las dos estaba por una parte toda tostada y chamuscada por las llamas contra cuya amenaza había servido.

Pero mayores fueron los motivos de enfado por parte de la madre cuando, por el relato de los episodios, vino a enterarse de que los daños de la noche no paraban en el turrado de las mantas, sino que aún se prolongaban en el quebranto de las tejas y la rotura del farol. Con lo cual cabizbajos y mohínos iban el padre y Nicolás cuando todos al fin se retiraron a la cama.

Capítulo IV

A la mañana siguiente reconocieron ambos el estropicio de las tejas del tinado, que al cabo no pasó de la docena, y buscaron en la cuadra los restos del farol: se halló, por una parte, la latita del aceite causante del incendio, por otra, el armazón todo abollado y sin un solo cristal; la anilla no apareció por parte alguna.

Repusieron las tejas del tinado, pero el farol no llegaron a arreglarlo porque a la vista de sus restos el hojalatero lo halló tan malparado que dijo que más cuenta les traía comprarle a él uno nuevo, que los tenía ya hechos muy hermosos; pero cuando contaban su aventura a los amigos de los alrededores nadie quería creerlo por mucho que porfiaran, y todos se reían, comentando en las tabernas que cuándo se había visto entrar un ciervo en una cuadra a comer de los pesebres como si fuera un borriquillo. Y esto fue lo que más desazonado trajo por algún tiempo a Nicolás.

Se terminó el invierno, pasó la primavera y ya todos tenían olvidada aquella historia, cuando, una tarde, a mediados del verano, de regreso del monte se presentó un pastor en la taberna adonde el padre de Nicolás solía ir a jugar a la baraja, y enseñó a todos un hermoso par de astas de ciervo que, siendo el tiempo de la muda, había encontrado tiradas por unas madroñeras de lo

alto de la sierra. Y mostró con el dedo a los presentes cómo ensartada en una de ellas se veía, oxidada y retorcida, una anilla de lata que bien pudiera ser la de un farol.

-¡Y que me ahorquen a mí si no lo es! -dijo el padre de Nicolás, reconociéndola.

Y, pidiéndole al tabernero su caballo, salió a toda carrera hacia su casa y al cabo de una hora volvía con Nicolás a la grupa, el cual traía en su mano los despojos del farol. Y comprobada la correspondencia de éstos con la anilla, no solamente se vio corroborada ante todos los incrédulos la aventura del ciervo, sino que el chico pudo al fin contarle las puntas a su gusto y conocer los años que tenía, que resultaron ser catorce, o sea los mismos que a la sazón contaba el propio Nicolás.

Pasamos ahora a estudiar el segundo texto anunciado; se trata de un texto argumentativo, un artículo breve, que incluimos a continuación:

Texto base
"Un punto de vista"

P1

Subt.1

MEI

"El hombre quiere entenderlo todo. Aspira a un universo a su medida, en el que él sea el centro, y le perturba sospechar que no es así. le perturba entrever, en sus momentos lúcidos, que es sólo una nonada en relación al cosmos y en relación al tiempo, si es que existe. Le perturban el infinito, la muerte y la eternidad que, para su consuelo y desconsuelo, él ha inventado. Le perturba comprobar que la dicha es definible, pero no la felicidad, a la que se siente irremisiblemente impelido".

P1

Subt.2

MEII

"Por eso, lo que inquieta de las drogas a quienes se detienen a pensar sobre ellas, sépanlo o no, es el cúmulo de contradicciones, imposible de asimilar y comprender, que las rodea. Todo en ellas, desde el principio hasta el extremo al que hoy hemos llegado, es contradictorio. Ante todo, que quien en ellas se refugia lo hace guiado por un ansia de mejor y más intensa vida, y tal intensidad lo depaupera y lo aleja y lo sume en la sombría avenida mortal de la adicción. Tras esa primera contradicción hay otras

muchas.

P2

Subt.3

ME III

"Cuando los Gobiernos persiguen el tráfico de drogas, actúan porque los ciudadanos de orden e instalados les exigen ser protegidos de sus efectos, desde la delincuencia hasta el riesgo de contagios infecciosos. Si los drogadictos fuesen susceptibles de ser encerrados en un gueto, gran parte de la sociedad respiraría. Pero, si bien se mira, es tal prohibición lo que multiplica la adicción y sus secuelas; no sólo por el resultado de su fascinación, sino porque la escasez encarece el producto. Es lógico pensar que los beneficios de los narcotraficantes -y los que a su través perciben numerosas instituciones respetadísimas- desaparecerían en el caso de ser legalizadas las drogas.

Por esta cuerda floja de la hipocresía es por donde camina la política práctica. Los ricos del Norte están dispuestos a extirpar los cultivos de los pobres del Sur, aunque sea arrojado sobre ellos gusanos imprevisibles que arrasen las cosechas y sus costas con el pretexto de ayudarles; están dispuestos a quebrantar las soberanías nacionales... A lo que no parecen estar dispuestos es a subir el precio de los productos que habrían de sustituir a la coca o a la marihuana. A eso no; con el dinero no se juega. A ellos no les importa mucho que los pobres nativos de los países pobres puedan morir de hambre; pero exigen que a los pobres nativos del Sur les importe que los acomodados ciudadanos del Norte se deterioren con la droga".

P3

Subt.4

ME IV

"Tampoco es verdad que a los Estados les preocupe que un número mayor o menor de sus ciudadanos sea drogadicto, sino que la droga se convierta en una identidad y una forma de ser y una cultura. Las mismas naciones industrializadas que fomentan el armamentismo, las guerras regionales, la penuria y el hambre ajenas, las frustraciones, las enloquecedoras diferencias sociales, el dinero como aspiración máxima, los nacionalismos atroces, los ciegos fanatismos religiosos, las mismas, reaccionan con ferocidad frente a cualquier recurso que, para olvidar esos sangrantes daños, empleen los hombres. Luchan contra la droga de los otros, pero condescienden tolerantes con las suyas. Porque drogas siempre hubo, mas no drogadicción colectiva como hoy; y es la forma de vida propuesta y amparada por los Estados ricos lo que la introduce. Los Estados puritanos, capitalistas e inmisericordes, exaltadores de una falsa racionalidad y divinizadores del provecho y el pragmatismo, son quienes han conseguido, no tan a la larga, que sus ciudadanos, para olvidarse de su ultraje, necesiten drogarse. Ahora la huida hacia adelante es su única solución y su más grande error. Otra contradicción".

P4

Subt.5

ME V

"Los mismos Estados que comenzaron con la declaración de los Derechos del Hombre, entre los que rutila el de cada cual a hacer lo que bien le parezca de su vida, aterrados hoy por el cariz del problema y su extensión, se esfuerzan

en compatibilizar tal derecho con sus contradicciones - condena del tráfico, del consumo público, de la posesión-, so color de proteger una salud pública en tantos campos agredida. Quieren desarraigar la droga, y no proponen ni un ideal a cambio; deshabituar a los drogadictos, y no promueven hospitales ni casas donde hacerlo; desacreditar los estupefacientes, y sólo proclaman que matan, como si no matasen tantas intervenciones estatales. Se escandaliza el gran escandaloso, y cuela los mosquitos el engulidor de camellos".

P5

Subt.6

ME VI.

"Si no se legalizan las drogas es porque a quienes les compete no les compensan las pérdidas; porque desconfían unos de otros los Estados; porque hay una sucia red de intereses secretos; porque las deudas externas jamás serían pagadas, y disminuiría la venta de armas, y los precios internacionales tendrían que revisarse, y bajar de cotización las materias primas, y destronarse la economía como reina del mundo. Y tampoco la legalización resolvería todos los problemas, porque es muy honda su raíz y se precisa alcanzar el fondo último, y no hay nadie dispuesto entre los gobernantes, demasiado enredados unos por interés, por cobardía otros, o por propia adicción. Porque la droga no acogota sólo a los solitarios que se reconocen marginados o a sí mismos se marginan, sino a descontentos, y a creadores, y a políticos, y a superactivos, y a curiosos. Las extrañas y sigilosas implicaciones de la droga llevan su pleamar mucho más allá de lo que nos es dado suponer. En vano se tratará de eliminar sus consecuencias si no se eliminan seriamente sus causas".

P6

Subt.7

ME VII.

"De ahí la suprema contradicción: la alteradora del orden se usa a menudo como instrumento de él en guerras, en cuarteles, en manicomios, en geriátricos. Quien ostenta el látigo de cualquier dependencia no vacila usarlo. Lo que muchos entienden como una rebeldía no es más que una sumisión a las leyes de los beneficiarios. Qué difícil escapar de los derroteros que el comercio nos marca".

P6

Subt.8

ME VIII

"Llevar al alma de los hombres este convencimiento sería acaso el único remedio: invitarles a luchar a la desesperada no ya contra la droga, sino contra los que de ella se aprovechan, visiblemente o no , y contra las circunstancias impuestas que la favorecen y contra quienes favorecen a su vez tales circunstancias, y contra los ejércitos y los gobernantes que en la sombra pactan con el más alto tráfico, y contra las multinacionales que lavan el dinero, y contra el dinero -anónimo, descreído e impiadoso- que se ha erigido en dios. Para ello tendría que erigirse en dios el propio hombre: un dios modesto y cotidiano que no aspirase a entender todo, ni, siquiera a sí mismo, y que aceptara -para enriquecerlo, pero tal como es- el hermoso e ininteligible don del mundo".

(Antonio Gala, *El País*, 3 de junio de 1990)

La estructuración del texto (con los correspondientes subtextos: párrafos y subpárrafos) favorece el planteamiento del trabajo; de manera que, sin perder de vista la totalidad del texto, iremos averiguando las macroestructuras para, al final, representar el texto mediante la superestructura correspondiente, ajustada al tipo de texto.

Llegados a este punto procede acometer el trabajo de búsqueda de macroestructuras (ME) en cada párrafo, aplicando las correspondientes macrorreglas y los oportunos mecanismos lingüísticos. De nuevo, la aplicación de la MR1 (supresión) viene dada por la información que no aparece en el proceso de elaboración de la macroestructura, y que, sin embargo, está presente en el texto base o inicial.

De este modo, a efectos metodológicos, empezamos por presentar el texto íntegramente (texto base), párrafo a párrafo, tal como aparece en el texto base que, en nuestro caso, figura en el anexo.

P1

Subt.1

ME I

Texto base

Le perturba (al hombre)

- a) entrever ... que es sólo una nonada en relación al cosmos
y en relación al tiempo...
- b) el infinito, la muerte y la eternidad...
- c) comprobar que la desdicha es definible, pero no la infelicidad

MRS y Mecanismos lingüísticos

MR2: Las perturbaciones del hombre

(nominalización)

Reescritura

Las perturbaciones del hombre

MEII

P1

Subt.2

ME II

Texto base

Cúmulo de contradicciones que rodea a las drogas

- 1ª Quien en ellas se refugia por ansia de mejor y más intensa
vida/
lo depaupera
lo aleja
lo sume en la sombría avenida mortal de la adicción

MRS y Mecanismos lingüísticos

MR3: Le destruye la vida

(nominalización: destrucción de la vida)

Reescritura

Cúmulo de contradicciones *que rodea a las drogas (adjetivación, función adnominal: *de las drogas).

La primera: ansia de vida / destrucción de la vida.

P2

Subt.3

ME III

Texto base

2ª contradicción

Los Gobiernos persiguen el tráfico de drogas
(nominalización: persecución del tráfico de drogas)/

Esta persecución:

- * Multiplica la adicción y sus secuelas: fascinación, encarecimiento.
- * Su legalización supondría la desaparición de los beneficios de los narcotraficantes (nominalización).
- * La hipocresía de la política práctica:
 - Disposición de los ricos del Norte a extirpar (nominalización) los cultivos de los pobres del Sur, pero no a subir el precio de los productos *que habrían de sustituir a la coca o a la

marihuana (adjetivo léxico: *alternativos).

MR3: Incrementa sus efectos y beneficios económicos

Reescritura

La persecución del tráfico de drogas incrementa sus efectos de adicción y beneficios económicos.

P3

Subt.4

ME IV

Texto base

La preocupación de los Estados no es el número de los drogadictos, sino que la droga se convierta en una identidad y una forma de ser y una cultura.

Porque las naciones industrializadas fomentan (identidad de referencia):

el armamentismo

las guerras regionales

la penuria y el hambre ajenas

las frustraciones

las diferencias sociales

el dinero como aspiración máxima

los nacionalismos atroces

los ciegos fanatismos religiosos

MR2: La injusticias y los desequilibrios sociales

Y, sin embargo, es la forma de vida (propuesta y amparada por)
(adjetivación adnominal: de) los Estados ricos lo que la
introduce.

P4

Subt.5

ME V

Texto base

4ª contradicción

Los Estados defienden entre los Derechos del Hombre la libertad
de hacer lo que bien le parezca de su vida.

Pero:

Tienen que compatibilizar tal derecho con sus contradicciones
(condena del tráfico, del consumo público, de la posesión)

Los Estados quieren:

desarraigar la droga / no proponen ideal a cambio

deshabituar a los drogadictos / no promueven hospitales

desacreditar los estupefacientes / sólo proclaman que matan

MR3: Combatir la droga sin contrapartida

P5

Subt.6

ME VI

Texto base

5ª contradicción

Las drogas no se legalizan porque:

- * no compensan las pérdidas económicas a quienes les compete
- * desconfían unos de otros los Estados;
- * hay una sucia red de intereses secretos;
- * las deudas externas jamás serían pagadas;
- * disminuiría la venta de armas;
- * los precios internacionales tendrían que revisarse;
- * tendrían que bajar de cotización las materia primas;
- * tendría que destronarse la economía como reina del mundo.

MR2: Causas de la no legalización de las drogas

La legalización no resolvería todos los problemas porque:

- * es muy honda la raíz y se precisa alcanzar el fondo último;
- * no hay nadie dispuesto entre los gobernantes
- * la droga no acogota sólo a los solitarios (marginados), sino también a: descontentos, creadores, políticos, superactivos, curiosos.

MR2: Heterogeneidad en el perfil del consumidor de droga

Para eliminar sus consecuencias hay que eliminar seriamente sus causas.

MR3: Una extensa y sucia red de intereses secretos es la causa que impide su legalización.

Reescritura

La gran complejidad del mundo de la droga y su extensa y sucia red de intereses secretos impiden su legalización, lo cual, a su vez, no resolvería el problema.

P6

Subt.7

ME VII

Texto base

6ª contradicción (suprema contradicción):

La alteradora del orden se usa a menudo como instrumento de él en guerras, cuarteles, manicomios, geriátricos.

MR2: Sumisión.

P6

Subt.8

ME VIII

Texto base

Remedio:

- Luchar: *
- * contra quienes se aprovechan de la droga;
 - * contra las circunstancias que la favorecen;
 - * contra quienes favorecen tales circunstancias;
 - * contra quienes pactan con el más alto tráfico;
 - * contra las multinacionales que lavan el dinero;
 - * contra el dinero erigido en dios.

MR2: Oscuros intereses del narcotráfico

Para ello:

Erigir en dios al propio hombre, modesto y cotidiano, y que acepte el hermoso e ininteligible don del mundo.

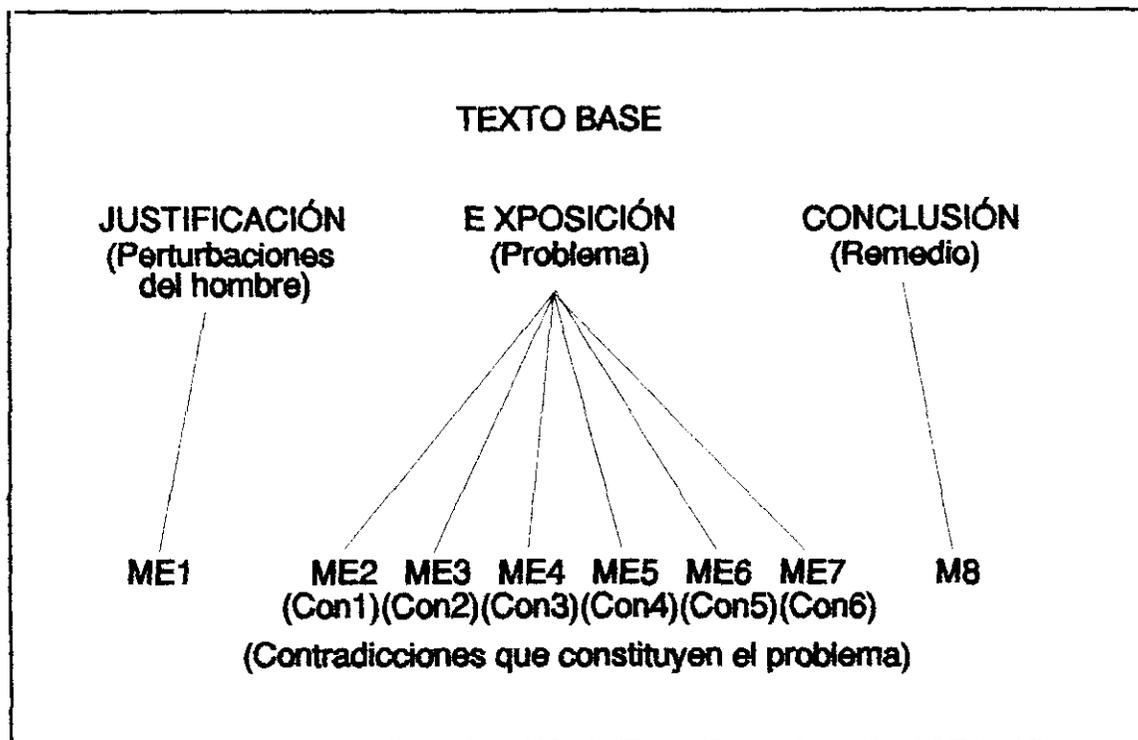
Una vez averiguadas las macroestructuras del texto, conviene presentarlas juntas, en forma de resumen, con la intención, a su vez, de averiguar de nuevo, si fuera posible, las macroestructuras de este texto. Son las siguientes:

- ME I. Las perturbaciones del hombre
- ME II. Cúmulo de contradicciones que rodea a las drogas;
la primera: ansia de vida / destrucción de la misma.

- ME III. La persecución del tráfico de drogas incrementa sus efectos de adicción y beneficios económicos.
- ME IV. Preocupación de los Estados ricos porque la droga se convierta en una identidad y una forma de ser y cultura.
- ME V. Los Estados pretenden combatir la droga sin contrapartidas.
- ME VI. La gran complejidad del mundo de la droga y su extensa y sucia red de intereses secretos impiden su legalización.
- ME VII. Utilización de la droga como instrumento del orden y la sumisión.
- ME VIII. Remedio: luchar contra los oscuros intereses del narcotráfico erigiendo al propio hombre en dios modesto y cotidiano que acepte el hermoso e ininteligible don del mundo.

Finalizamos con la representación de las macroestructuras, mediante un esquema o superestructura del texto en su integridad, y que representamos de la siguiente manera:

La representación de las macroestructuras pone de manifiesto que se trata de un texto argumentativo en su más puro estilo, por cuanto que se ajusta al esquema "hipótesis" (premisa) - conclusión" en el tratamiento de un problema.



No nos cabe la menor duda de que estamos ante un tipo de actividad textual enormemente rentable en lo que a la enseñanza se refiere, y fuera de ella también; de ahí que su aplicación didáctica sea de gran importancia, muy particularmente pensando en operaciones de reducción de información, a través de la contracción de textos o resumen.

Sin entrar en un comentario textual de mayor calado, nos parece importante resaltar las marcas lingüísticas que intervienen de manera particular en este tipo de textos, y cuya función pragmática es de capital importancia -ahora en la

comprensión del texto; y de la misma manera intervienen también en la producción-.

Por lo que respecta al texto que nos ocupa, éstas son las principales marcas lingüísticas.

TITULO: "Un punto de vista". Marca por sí mismo que se trata de un texto de opinión, en el que el autor expone su punto de vista particular.

P1 Coincide con la exposición (introducción del problema
Subt.1 problema que se tratará a lo largo del texto.

P1 Por eso...

Subt.2 Ante todo,...

Tras esa primera contradicción, hay otra muchas.

P2 Construcción temporal-causal (cuando...[es] **porque**...)

Subt.3 Construcción condicional (si...[entonces]...)

Pero, si bien se mira,...

no sólo... son **porque**...

Es lógico...**que**...

hipocresía

están dispuestos a... **pero** no a...

no les importa mucho que...

pero exigen que...

P3 **Tampoco es verdad que ...sino que...**

Subt.4 ...reaccionan con ferocidad...

luchan contra... pero condescienden tolerantes...

Porque... siempre..., mas no...

Ahora...

Otra contradicción.

P4 aterrados hoy por el cariz del problema...

Subt.5 Quieren [algo], y no...

-----, y no...

-----, y sólo...

Se escandaliza el gran escandaloso,...

P5 Construcción causal (Si no.. es porque ...

Subt.6 **porque ...**

porque ...

porque ...

y tampoco...porque...

Porque... no ...sólo a...sino...)

Las extrañas y sigilosas implicaciones...

En vano se tratará de eliminar...

P6 De ahí la suprema contradicción...

Subt.7 Lo que muchos entienden como una rebeldía no es más que...

P6 Todo el párrafo constituye la CONCLUSION; viene marcado

Subt.8 de la siguiente manera:

Llevar al alma de los hombres este convencimiento...

Remedio

luchar...no ya contra...sino contra...y contra...

y contra..., y contra...

y contra..., y contra...

Para ello...

Resaltamos asimismo la importancia de los tiempos verbales, cuyo predominio es claramente a favor del presente de indicativo, en la tercera persona del singular, con lo cual se busca imprimir al texto un carácter de realismo en las aseveraciones que en él se vierten.

Creemos oportuno precisar , a modo de conclusión de la aplicación de estos dos textos, que en ambos casos hemos planteado unas actividades concretas. No habrá de entenderse que con ello queda agotado su estudio y aplicación didáctica. Sí nos lleva, no obstante, esta reflexión a algo que consideramos tarea capital en todo planteamiento pedagógico correspondiente al campo

de lo lingüístico-textual, y muy particularmente en su relación con el resumen. Se trata de establecer la correspondencia de actividades concretas de aplicación del resumen para cada uno de los tipos de texto.

De esta manera podremos poner en práctica toda una serie de actividades textuales diversas, considerando, claro está, el nivel del sistema educativo al que pertenezca el alumno.

Es obvio que cuanto a continuación se expresa sigue un criterio general de aplicación. Cada situación concreta de enseñanza requerirá la discriminación necesaria y la concreción puntual.

Dicho lo cual, nos permitiremos primeramente recordar los principales tipos de texto, ya estudiados en el capítulo IV (4.4), y que son:

Texto narrativo

Texto argumentativo

Texto expositivo-explicativo (Científico-técnico)

Texto descriptivo

Texto conversacional

Antes de relacionar las actividades propias de cada tipo de texto, relacionamos a continuación lo que respecta a la *Sintaxis del resumen* (mecanismos lingüísticos de cohesión que intervienen en la reducción); a saber:

- Nominalizaciones
- Adjetivaciones
- Transformaciones que ponen en juego operaciones diversas (activa/pasiva)
- Transformaciones de dos frases en un sintagma complejo
- Transformaciones a partir de conceptos
- Conexión y conectivos.

Actividades: Además de las ya relacionadas en las pp. 269 a 273, resaltamos las siguientes:

- * Precisar el número de párrafos de un texto escrito.
- * Localizar la idea principal de un párrafo dado.
- * Organizar un texto dado a partir de una serie de párrafos desordenados
- * Practicar la contracción de textos en diferentes extensiones (50%, 30%), aplicadas a un mismo texto.
- * Determinar en un texto dado los distintos valores de importancia o relevancia de la información que contienen, seleccionando la información principal y la secundaria.

- * Cotejar la similitud de macroestructuras temáticas y estructuración textual entre el texto base y el resumen, percibiendo cómo se mantiene el orden textual.
- * Producir textos a partir de resúmenes.
- * Resumir por escrito textos orales.
Resumir oralmente textos escritos.
Resumir por escrito textos escritos.

Con respecto al *texto narrativo* puede servir de muestra el relato estudiado en nuestro trabajo. En él hemos practicado la búsqueda de las MES (el resumen propiamente dicho) mediante la aplicación de las correspondientes MRs, y su representación (esquema) en la SE, con lo cual definimos ya expresamente el tipo de texto que tenemos delante.

Una segunda actividad, más de carácter lingüístico-textual, consiste en la búsqueda de las marcas o indicadores textuales -dispositivos lingüísticos que aseguran la continuidad discursiva- y que intervienen en todo texto narrativo y también en su resumen. De manera particular lo forman las siguientes marcas:

- 3ª persona del singular

- Organizadores textuales tales como: "una vez", "un día", "al principio", "un poco después", "de pronto", "de repente", "déspués", "en seguida", "entonces", etc...

- y muy particularmente la temporalidad (Imperfecto y perfecto simple principalmente). Se trata -siguiendo a Guillermo Rojo (62) de una categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación, porque -entienden Ricoeur y Villanueva (63)- el mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal, una "cronofanía" en la que el tiempo adquiere relevancia sustancial.

Conviene resaltar lo adecuados que son este tipo de textos a efectos de práctica del resumen, por encontrarnos ante una superestructura adquirida culturalmente y muy temprano.

Si nos atenemos al texto argumentativo, nuestro planteamiento pasará igualmente por aplicar las MRS para averiguar las MES y con ello confeccionar el resumen y su posterior SE esquemática.

En esta ocasión planteamos simultáneamente - como puede

verse en el texto- la aplicación de las MRS y los correspondientes mecanismos lingüístico-textuales. Entre las principales actividades planteamos las siguientes:

- Hipótesis de lectura
- Función del título
- Nominalización
- Organizadores textuales y su función pragmática.
- Análisis de los tiempos verbales y su comparación con la narración

Con el texto *expositivo-explicativo* nos encontramos ante un tipo de textos enormemente frecuente en nuestro días (particularmente los científico-técnicos).

A diferencia de la prosa narrativa, los llamados "textos utilitarios" y, de entre ellos los textos explicativos, con los que se enfrenta diariamente el estudiante, no son tan fáciles de comprender y retener.

Se caracterizan estos textos por una voluntad de hacer comprender - y no solamente decir- determinados fenómenos.

Este tipo de texto suele de hecho ir acompañado de un "abstract" o resumen. Entre las actividades que proponemos,

destacamos las siguientes.

- Localizar los conectores lógicos y organizadores textuales
- Detectar las marcas de modalización (*Probablemente, puede asegurarse,...*)
- Constatar los fenómenos de elipsis y redundancia en el texto científico-técnico
- Temporalidad
Presente y Futuro
Formas verbales no personales
(Construcciones de infinitivo, gerundio y participio).
- Detectar las reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones.
- Valorar la tendencia a la precisión léxica (tecnicismos y cultismos).

Para el resumen del *texto descriptivo* proponemos lo siguiente:

- Dado que se trata de un texto dentro del texto, que goza, por tanto, de autonomía textual; es importante constatar cómo podemos llegar a suprimirlo íntegramente y, sin embargo, se mantiene la comprensión del relato al que suele ir subordinado.

- Detectar los organizadores enumerativos, tales como: "primero-después-finalmente", "por una parte-por otra", etc.
- Practicar la adjetivación y sus equivalentes funcionales en el discurso.
- Debido al gran caudal léxico que lo caracteriza, es buena ocasión para poner en práctica la hiperonimia, fenómeno léxico estrechamente relacionado con la MR2 (generalización de información)
- Los términos metalingüísticos (retrato, cuadro, paisaje, etc...), así como el empleo de pretericiones diversas (espectáculo indescriptible, maravilloso,...) contribuyen directamente al resumen de la información.
- El empleo de términos distributivos internos ("arriba/abajo", "a la izquierda", "a la derecha", etc...) son igualmente importantes en el texto base como en el resumen.

El *texto conversacional*, a efectos de práctica del resumen, no ofrece grandes particularidades, ya que su resultado adopta una forma monológica; consecuentemente, su mayor interés reside en la conversión del estilo directo a indirecto, con las transformaciones morfosintácticas que lleva consigo, además de lo que es común a cualquier tipo de texto.

Notas y referencias bibliográficas

- (1) Michel Charolles y André Petitjean, 1991,I
- (2) Teun A. van Dijk, 1985b,86
- (3) Dario Corno, 1982,52
- (4) Edward T. Cremins, 1985,13
- (5) Joanna Pomian, 1992,281
- (6) Eveline Martin, 1992,300
- (7) Dominique Le Roux, 1992,272
- (8) Jean-Paul Laurent, 1985,73
- (9) Enrique Bernárdez, 1988, (Comunicación)
- (10) Entendemos la idea de reciente historia, tal como apuntan teóricos como Sprenger-Charolles (1980,59), en el sentido de que el resumen de texto es un ejercicio escolar reciente. Sin embargo Le Roux (1991,253) explica que un excesivo aumento de información equivale a una ausencia de información, y que es precisamente esta la razón por la cual, en todos los tiempos y en circunstancias diversas, toda colección de materiales textuales demasiado abundante como para que su contenido sea dominado, ha hecho necesaria la intervención de analistas encargados de extraer la información esencial. En tal sentido, precisa Pinto Molina, desde un enfoque documentalista, que la implantación social de la operación de resumir en nuestra cultura occidental comienza paralelamente al desarrollo de las revistas

científicas, con la primera revista de resúmenes, publicada en enero de 1665, el Journal des Sçavants.

(11) Desde una consideración semántica, Greimas (1971,244) defiende que la reducción aparece en su forma más simple, como la supresión de la redundancia. Sin embargo, añade el autor, la reducción consiste en reconocer la equivalencia entre varios sememas o varios mensajes,... (equivalencias de contenido, variaciones léxicas). Dicha reducción, para Greimas, trata de reunir en una sola clase todos los elementos del contenido cuyas relaciones con la isotopía del texto puedan ser definidas en términos de relaciones estructurales elementales.

(12) Vease Cap. MES

(13) Walter Kintsch y T.A. van Dijk, 1975,106

(14) Walter Kintsch y T.A. van Dijk, 1977,68

(15) Teun A. van Dijk, 1983a,220

(16) Teun A. van Dijk, 1987,73

(17) Teun A. van Dijk, 1990a,169

(18) Teun A. van Dijk, 1983a,153

En este sentido, en la aplicación que hace de la noticia como discurso -'news story' (1990,13)- la considera como un tipo especial de narración, en la que titulares y cabecera funcionan como resumen (1985b, 86-87).

(19) Jean Moreau, 1977,5

(20) André Petroff, 1975,41

Roland Barthes (1966,9 y ss.) establece la jerarquía semántica de la información, para lo cual diferencia las funciones cardinales ('noyaux') del relato de aquellas otras que no hacen más que rellenar el espacio narrativo, desempeñando una función completiva, y a las que denomina 'catalyses'. De este modo las expansiones serían suprimibles, pero no los 'noyaux'.

(21) A. Devescovi y M. Micelli, 1979,246

(22) Elena Ferrario, 1979,294

(23) Gérard Vigner, 1980,170 y 1991,35

(24) Liliane Sprenger-Charolles, 1980,61 y ss. y 1992, 185

(25) M. Bellot- Antony y otros, 1980,5

(26) Dario Corno, Op. cit.,53

(27) Dario Corno, 1987,57

(28) Umberto Eco, 1982,90

(29) Ryszard Zuber, 1982,83 y 1992,49

(30) Louis-Marie Morfaux y Roger Prévost, 1984,16

(31) Jean-Paul Laurent, Op. cit.,73

(32) Michel Fayol, 1985b,59 y 1992,105

(33) Kjersti Fløttum, 1985,294, 1990,12 y 1991,91

(34) Guido Benvenuto, 1987,9

(35) María Pinto Molina, 1987,77 y 1992,16

(36) Marcella Bertuccelli, 1988,116

(37) Michel Charolles, 1991a,9 y 1992,129

- (38) Jean-Blaise Grize, 1992,60
- (39) Marie-France Agnoletti y Jacky Defferrard, 1992,129
- (40) Sophie Fisher, 1992,60
- (41) M.-F.Ehrlich, A. Charles y H. Tardieu, 1992,183
- (42) Jean-François Vezin, 1992,221
- (43) Teun A. van Dijk, 1983a,59
- (44) Kjersti Fløttum, 1990,46
- (45) Michel Charolles, 1991a,21
- (46) Catherine Schnedecker, 1992,63
- (47) Vendler, 1970,77
- (48) Elena Ferrario, Op. cit.,295
- (49) Bernard Combettes, 1988a,57
- (50) Bernard Combettes, 1988b,107
- (51) Bernard Combettes, 1991a,23
- (52) Ryszard Zuber, 1982,83
- (53) M^a Paz Battaner, 1986,317
- (54) Michel Fayol, 1985b,60
- (55) Michel Fayol, 1992,118
- (56) El número romano se corresponde con cada una de las fases, el número arábigo indica la destreza correspondiente, y la letra mayúscula, el curso de la ESO, en orden ascendente.
- (57) Anna Camps, 1993,210.
- (58) El texto narrativo corresponde a Rafael Sánchez Ferlosio: El huésped de las nieves, Madrid, Alfaguara. El texto argumentativo es de Antonio Gala: "La Soledad sonora. Un punto

de vista", El país, 3-VI-1990.

(59) Luis Landero: "¡A aprender al asilo!" El País, 3-I-91.

(60) Mario Vargas Llosa: "Erase una vez", El País, 6-VI-91.

(61) Luis Mateo Díez, 1991,36.

(62) Guillermo Rojo, 1990,25.

(63) Paul Ricoeur, 1987, vol.I,41 y Darío Villanueva, 1992,44.

CAPÍTULO VII

EL RESUMEN EN LAS ORIENTACIONES DE LOS PROGRAMAS RENOVADOS DE EGB Y EN LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL ÁREA DE LA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, ADEMÁS DE LOS CORRESPONDIENTES LIBROS DE TEXTO.

Consideramos en un capítulo aparte el marco legal que establece el Ministerio de Educación y Ciencia, plasmado tanto a través de Orientaciones como de Propuestas de Enseñanzas Mínimas (1), así como la consideración que hacen en sus textos las diferentes editoriales del mercado con fondos en estos niveles del sistema educativo, guiados por el propósito de poner de manifiesto la metodología que se establece en cada caso.

A propósito de los Programas Renovados, ya en 3er. curso de EGB, en el Bloque Temático n°. 5, correspondiente a "Técnicas de Trabajo", se menciona como objetivo "la iniciación en las técnicas de subrayado, resumen y confección y ordenación de ficheros", ratificado en términos similares a lo largo de todo el Ciclo Medio. Para alcanzar tal objetivo se sugiere como actividad la técnica del subrayado de las ideas fundamentales y la redacción del resumen, a partir del engarce adecuado de las ideas subrayadas.

Por lo que se refiere al Ciclo Superior (6º, 7º y 8º cursos de EGB), los Programas Renovados establecen un Bloque Temático, el n° 2, denominado "Técnicas de Trabajo", en cuyo objetivo 2.1.1. se pretende practicar y haber adquirido un dominio adecuado a cada nivel de una serie de técnicas de trabajo, mencionando, entre otras, el resumen. A propósito del resumen, se establece la siguiente metodología:

- * Hacer una primera lectura del tema para tener una visión global del mismo.
- * Lectura pormenorizada, subrayando los aspectos más importantes.
- * Clasificación de los datos por apartados (elaborarlos para una mejor estructuración de los contenidos).
- * Ordenación escrita, concisa y objetiva, de estos datos, según la distribución deseada.

Varias son las reflexiones que nos sugiere la metodología anteriormente mencionada. En primer lugar, se mantiene la unión subrayado-resumen, a la hora de determinar los aspectos más importantes, como único recurso de la semántica del resumen.

En segundo lugar, observamos cierta vaguedad, si no imprecisión, cuando se utilizan los términos tales como "aspectos más importantes", "apartados"; porque ¿qué se entiende por apartado?, ¿acaso se está entendiendo desde un punto de vista textual, y se quiere corresponder con el párrafo?, ¿se trata de otras unidades textuales, prefijadas o arbitrarias? Otros interrogantes se nos ocurren, tales como: ¿De qué manera concreta hemos de efectuar la "ordenación escrita"?; ¿"la ordenación

concisa" y "la distribución deseada" obedecen a determinados mecanismos lingüísticos?, ¿cuáles son y cómo funcionan?.

Abreviando, diremos que una vez más, aunque aparentemente no pudiera parecer así, estamos ante un proceder intuitivo, que se ofrece al profesorado sin desarrollar suficientemente en profundidad, tanto desde el punto de vista semántico como sintáctico, que descubra los entresijos textuales por los que se guía esta estrategia de composición de tanta importancia en enseñanza.

A continuación hacemos un breve repaso al tratamiento que hacen del resumen las nuevas directrices educativas emanadas de la LOGSE.

Si nos atenemos a las Propuestas de Secuencia correspondientes a la Lengua Castellana y Literatura de Primaria -6 a 12 años-, en los contenidos temáticos que aparecen en el Decreto de Enseñanzas Mínimas, ya se habla de "tipos de discurso y diversidad de textos en la comunicación oral y escrita", con sus correspondientes estructuras o formas de organización.

En lo concerniente a procedimientos, se mencionan, entre otros, la reformulación de los enunciados, de la utilización de estrategias que faciliten o hagan posible la comprensión del

texto, así como de la interpretación de mensajes no explícitos en los textos.

Más concretamente, al final de la Primaria -en el tercer ciclo-, se propone como procedimiento, en orden a la comprensión de los textos, la formulación de resúmenes de extensión variable, eliminando los elementos secundarios de las narraciones y en los textos informativos.

En el Bloque 3, correspondiente a "Análisis y reflexión sobre la propia lengua", destacamos también, como propuesta de procedimiento, la exploración de las estructuras básicas de la lengua, a partir de transformaciones diversas.

Considerando la Educación Secundaria Obligatoria, en el apartado correspondiente al "Currículo Oficial", se sigue haciendo especial hincapié tanto en los "usos y formas de comunicación oral" como en los correspondientes a la comunicación escrita. En esta última, se hace la diferencia además entre las estructuras textuales básicas (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.) y los usos específicos de la lengua escrita (informe, memoria, resumen, etc.).

Entre los principales "procedimientos" que se proponen, correspondientes a la comunicación escrita, figura la utilización del lenguaje escrito en la realización de tareas de aprendizaje,

en la resolución de problemas cotidianos y en la organización de la propia actividad; de nuevo aquí nos encontramos con el resumen como estrategia textual.

En el apartado destinado a "Orientaciones Didácticas" se hace la diferencia entre estrategias expositivas y de indagación. Precisamente entre las primeras se alude a la síntesis y elección de materiales, elaboración de esquemas o guión y diferenciación entre información esencial y complementaria.

En conclusión, creemos que las Propuestas correspondientes a Primaria y a Secundaria Obligatoria, en el desarrollo de la LOGSE, suponen un paso adelante en la consideración de las Ciencias del Lenguaje aplicadas a la Enseñanza, en sus más tempranos niveles, por cuanto que pretende poner en práctica corrientes lingüísticas y psicológicas que anteponen usos y formas de la comunicación, así como la situación en que se produce la misma. Por otra parte, toma en consideración los diferentes tipos de texto que se dan en situación de comunicación -no solamente los literarios, por tanto- y lleva al alumno a la reflexión sobre la estructura de todo texto y de cada uno de ellos.

Consideramos, en consecuencia, que nos encontramos ante una serie de "Propuestas" más ajustadas al uso comunicativo del lenguaje, en las que se explicita de manera más amplia la

virtualidad y potencialidad del lenguaje mismo, estrechamente ligado a la actividad cotidiana, dentro y fuera del aula.

No obstante, de nuevo echamos en falta lo mismo que indicábamos con anterioridad; consideramos que queda un excesivo margen -si no total- a lo que venimos denominando como planteamiento intuitivo en la realización del resumen. Y por ello, habida cuenta de la complejidad -y también transcendencia formativa de dicha estrategia de composición textual- nos parece que bien hubiera merecido la pena incorporar en el apartado de "Orientaciones Didácticas" -y más concretamente en las Estrategias Didácticas de las "Orientaciones Específicas"- referencias expresas a dicha técnica, de una manera más específica, más concreta y más formal.

Ateniéndonos, por otra parte, al planteamiento que hacen del resumen los libros de texto que manejan los alumnos de EGB y de ESO (2), cotejado en un número determinado de editoriales -doce- (3), a través de sus fondos correspondientes, creemos necesario también realizar una serie de consideraciones y reflexiones; máxime cuando se trata, en un gran porcentaje de los casos, del hilo conductor principal en el desarrollo de la asignatura de Lenguaje.

Observamos, pues, una serie de constantes que pasan por las siguientes consideraciones:

1. Es general la poca atención que se presta al resumen en los libros de texto que manejan nuestros escolares de EGB y de ESO; llegando al extremo, en algún caso, de editoriales en cuyos textos no hay la menor referencia expresa a dicha estrategia de composición textual.
2. El planteamiento seguido en la generalidad de los casos pasa por una realización intuitiva por parte del alumno; parece reconocerse el principio de que el alumno que sabe leer (comprensivamente) y escribir, ha de saber, como consecuencia lógica, realizar por sí mismo, y sin mayor dificultad, sintetizar o resumir textos, cualesquiera que sean.
3. No es frecuente encontrar la doble ejercitación del resumen, tanto en expresión oral como escrita.
4. La inmensa mayoría de los textos cotejados adolece de recomendaciones metodológicas, suficientemente graduadas y formuladas con coherencia y claridad.

5. Aparece, como recurso metodológico principal y frecuentemente único, la unión subrayado-resumen, aspecto semántico, importante, pero, a nuestro entender insuficiente.
6. Son escasísimas las referencias a presupuestos textuales (léxico-semánticos y sintácticos); en algún caso, se habla de apartados, párrafos, etc.
7. No siempre se proporcionan suficientes casos prácticos, basados en los diferentes textos que ofrece cualquiera de las tipologías textuales existentes y teniendo en cuenta el uso pragmático de la lengua.
8. Tan sólo una editorial habla de porcentuar la extensión o magnitud que se ha de alcanzar en el texto resumido, con respecto al texto base.
9. En los cuadernos de expresión escrita, destinados a EGB, existentes en los fondos de algunas editoriales, aunque desvinculados de todo plan específico del aprendizaje de la lengua, resulta también muy escaso el planteamiento de la contracción de textos; a la vez que manifiestan gran carencia en la ejercitación suficientemente planificada.

Por tanto, y a modo de conclusión, hemos de ratificar una vez más lo dicho con anterioridad: también en el tratamiento de los textos de nuestros escolares predomina -cuando existe- una ejercitación marcadamente intuitiva.

NOTAS

(1) Referencias legales:

M.E.C. (1982) "Programas Renovados del Ciclo Medio de EGB", Vida Escolar, Núms. 216-217.

M.E.C. (1985): Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior (6º, 7º y 8º cursos), Madrid, Escuela Española, 3ª ed. corregida y aumentada.

REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio (BOE nº 152, de 26 de junio de 1991), por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre (BOE nº 220, de 13 de septiembre de 1991) por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

(2) Los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, por carecer textos específicos, suelen seguir textos afines de EGB o BUP.

(3) Anaya, Edebé, Edelvives, Espasa-Calpe (6º), Everest, Miñón, Onda, Santillana, S.G.E.L., S.M., Teide y Vicens-Básica.

CAPÍTULO VIII
CONCLUSIONES

De alguna manera, a lo largo de los distintos capítulos de que consta el presente trabajo, hemos ido extrayendo conclusiones parciales que ahora corresponde recopilar y presentar de manera general.

Desde luego que si una conclusión primera se impone, ésta es, sin lugar a dudas, que, al estudiar el resumen, nos estamos enfrentando con una técnica de composición textual "compleja", y que, por tanto, hay que ser suficientemente cautos, de manera particular en el campo de la enseñanza, para no exigir su realización sin antes haberla explicado y ejercitado convenientemente.

La complejidad a la que nos referimos viene dada fundamentalmente por la doble consideración que venimos haciendo del resumen: se trata de un proceso y de un resultado. Como sucede con otros muchos contenidos educativos, con frecuencia se atiende casi de manera exclusiva al resultado, dejando de lado el proceso que hay que seguir para llegar a aquél.

En nuestro caso particular, nos planteamos el proceso de forma exhaustiva, considerando los diversos mecanismos -mentales unos, lingüísticos, otros- que intervienen en el resultado en el que ha de desembocar la contracción de textos o resumen.

Creemos haber insistido suficientemente en cuestiones tan decisivas como la memoria, el almacenamiento y procesamiento (recuperación y (re)producción) de información, los modelos de comprensión, esquemas y modelos mentales, si bien nuestros propósitos son fundamentalmente lingüísticos.

Con ello hemos pretendido situar este fenómeno textual en un marco de complejidad que da al traste con la ejercitación dominante y rutinaria basada en una mera ejercitación intuitiva.

En esta misma línea de poner de manifiesto la complejidad del resumen, hemos tratado cómo las macroestructuras organizan la información semántica compleja; y, por tanto, estos mecanismos pueden ya resumir toda una secuencia de proposiciones del texto, que, a su vez, indican la relevancia o importancia de la información que contienen.

Indicativas de la complicación que supone llegar a ejercitar adecuadamente un resumen, son también las superestructuras esquemáticas, ya que éstas representan el contenido semántico del texto; esto, unido a la tipología textual, son las condiciones teóricas mínimas para llevar a cabo una ejercitación reflexiva del resumen.

Por lo que respecta al lenguaje en general, parece conveniente insistir, en todos los niveles del Sistema Educativo,

tanto desde un punto de vista oral como en la escritura, en un tratamiento interdisciplinar de cuanto lleva parejo el uso comunicativo del lenguaje. En esta perspectiva, parece fuera de toda duda que hemos de atenernos a criterios que aseguren la comprensión y producción del discurso, así como también hacer hincapié en el estudio pormenorizado de los diferentes tipos de texto -y no exclusivamente los literarios, por más que sean los más importantes, estéticamente considerados- a través de los cuales se garantice la competencia lingüística en la vida social del individuo.

Esto no sólo no excluye planteamientos de carácter gramatical, sino que, si cabe, todavía los refuerza más; eso sí, como ya hemos apuntado a lo largo del trabajo, desde una perspectiva transfrástica o textual, por considerar el texto como un todo y no una suma de frases.

De esta manera, nos parece que el propio estudio del lenguaje adquiere una dimensión pragmática (y no sólo abstracta y reflexiva), teniendo en cuenta todo el valor que el contexto adquiere en el uso individual que cada cual hacemos del lenguaje.

Consecuentemente, y para completar la idea de amplitud y complejidad de la contracción textual, no podemos pasar por alto los diferentes mecanismos lingüísticos que intervienen en el resumen, tanto a la hora de comprender como de producirlo. Se

trata de un texto, y por ello debe estar sometido a los mismos requisitos de coherencia y cohesión que cualquier otro.

Con todo ello, hemos pretendido poner de manifiesto la importancia que tiene en la ejercitación de la contracción de textos la consideración de los tres planos que intervienen en la organización textual, y, por tanto, también del resumen; a saber: micro, macro y superestructural.

Por consiguiente se impone fácilmente que es necesario profundizar en los planteamientos teóricos que deben inspirar la práctica de esta estrategia de composición textual y renunciar - particularmente en educación- a la simplicidad reductora de exigir al alumno algo no explicado: actitud que generalmente no se sigue con otro tipo de contenidos.

Por otra parte, y probablemente como consecuencia de lo anterior, es necesario también plantear métodos de aplicación práctica que contengan en toda su extensión cuanto venimos planteando con anterioridad. Se trata de procesos de abstracción en que se generaliza e integra información, intervienen operaciones de reformulación de la información, ya que nos encontramos ante una paráfrasis. Todo ello ha de quedar de manifiesto para que quien lo practica tenga la oportunidad de intervenir a lo largo de todo el proceso, hasta llegar al resultado que, presumiblemente, se ha de ver notablemente

mejorado.

Presentamos nuestro método de aplicación: uno general, y el otro aplicado a EGB (Primaria y ESO). En ambos casos abordamos, a través de los pasos o fases correspondientes, tanto el proceso como el resultado del resumen. En el caso de aplicación al Ciclo Superior de EGB (ahora 6º de Primaria y los dos primeros cursos de ESO) establecemos una gradación de dificultad que se materializa en el establecimiento de objetivos y actividades para cada nivel educativo.

El análisis de la normativa legal y de las distintas editoriales, que hacemos en el anexo, nos permiten concluir por una parte, lo importante que es trabajar con textos no solamente literarios (y más concretamente narrativos, como viene siendo habitual), sino que hay que contemplar la heterogeneidad de textos que se dan en la comunicación social, en que los textos no literarios tienen un papel muy importante.

Por otra parte, ratificamos lo ya dicho con anterioridad en otros lugares del trabajo: nos encontramos ante una técnica de composición textual de gran rentabilidad en enseñanza -y fuera de la enseñanza también-, insuficientemente tratada y generalmente planteada de forma intuitiva, a merced del buen hacer que se le supone al alumno -de cualquier nivel del Sistema Educativo- y, por ello, sin ningún tipo de planificación o

metodología que contemple los presupuestos y mecanismos que lleva consigo este tipo de estrategia textual.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ABAD, Francisco (1983): "Publicaciones recientes en lingüística del texto", Verba (Anuario Galego de Filoloxía), Vol.10, 249-258.

ACOSTA, Luis (1982): Cuestiones de lingüística textual (Con una selección bibliográfica), Salamanca, Universidad.

ADAM, Jean-Michel (1976): Linguistique et discours littéraire (Théorie et pratique des textes), Paris, Larousse.

----- (1977): "Ordre du texte, ordre du discours", Pratiques, n°13, 103-111.

----- (1978): "La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative", Langue Française, n° 38, 101-117.

----- (1985a): Le texte narratif Paris, Nathan.

----- (1985b): "Quels types de textes", Le Français dans le Monde, n° 192, 39-43.

- (1986): "Orientation argumentative, cohésion et progression du texte", Cahiers de linguistique française, n° 7, 295-320.
- (1987a): Le récit, Paris, Presses Universitaires de France.
- (1987b): "Textualité et séquentialité. L'exemple de la description", Langue Française, n° 74, 51-72.
- (1987c): "Types de séquences textuelles élémentaires", Pratiques, n° 56, 54-79.
- (1989a): "Une approche unifiée des plans d'organisation textuelle?", RUBATTER, Christian (Comp): Modèles de discours, Berne, Peter Lang, 1-34.
- (1989b): "Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation", Langue Française, n° 81, 59-98.
- (1989c): "Pour une pragmatique linguistique et textuelle", Claude REICHLER (dir): L'interprétation des textes, Paris, Minuit, 183-222.
- (1990): Éléments de linguistique textuelle (Théorie et pratique de l'analyse textuelle), Liège, Mardaga.

- (1991): "Cadre théorique d'une typologie séquentielle",
Études de linguistique appliquée, n° 83, 7-18.
- (1992): Les textes: types et prototypes, Paris, Nathan.
- y Françoise REVAZ (1989): "Aspects de la structuration du
texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de
réformulation", Langue Française, n° 81, 59-98.
- y André PETITJEAN (1989): Le texte descriptif, Paris,
Nathan.
- AGNOLETTI, Marie-France y Jacky DEFERRARD (1992): "L'engagement
du sujet dans le résumé de texte", CHAROLLES y PETITJEAN
(Dirs): L'activité résumante, Metz, Universidad, 125-138.
- ALBALADEJO MAYORDOMO, Tomás (1984): "Estructura de sentido,
representación textual semántico-intensional y tópico
textual", Anales de la Universidad de Murcia. Letras, vol.
XLIII, Núms. 1-2, 265-284.
- (1988/1989): "Semántica y sintaxis del texto retórico:
inventio, dispositio y partes orationis", Estudios de
Lingüística, Universidad de Alicante, n° 5, 9-15.

- (1989): Retórica, Madrid, Síntesis.
- (1992): Semántica de la narración: la ficción realista, Madrid, Taurus.
- (1990): "Semántica extensional e intensionalización literaria: el texto narrativo", Epos, vol. VI, 303-314.
- y A. GARCÍA BERRIO (1983): "La Lingüística del texto" F.ABAD y A. GARCÍA BERRIO (Coords.) Introducción a la lingüística, Madrid, Alhambra, 217-260.
- ALBERT GALERA, Josefina (1990): "El texto, lugar de encuentro de la semiótica", Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante, nº 6, 89-106.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique (1983): "De la lingüística oracional a la supraoracional", Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante, nº 1, 7-24.
- ALONSO TAPIA, J., N. CARRIEDO LÓPEZ y E. GONZÁLEZ ALONSO (1991): "Evaluación de la comprensión lectora: ¿Cómo determinar si un lector distingue lo que es importante en un texto de lo que no lo es?", Boletín del I.C.E., nº 19, Universidad Autónoma de Madrid, 7-43

ALVAREZ ANGULO, T. (1992): "La macroestructura semántica y su aplicación didáctica", AA.VV. Estudios de Filología y su Didáctica, Madrid, Publicaciones Pablo Montesino, 11-26

----- (1993): "Sobre la comprensión y producción del discurso (Aplicación didáctica a un texto narrativo) Didáctica, nº 5, 37-50.

ARMBRUSTER, Bonnie B., Thomas H. ANDERSON y Joyce OSTERTAG (1987):

"Does text structure /summarization instruction facilitate learning from expository text?", Reading Research Quarterly, Summer, XXII/3, 331-346.

AUSTIN, John Langshow (1982): Cómo hacer cosas con palabras, Barcelona, Paidós.

AZNAR, Eduardo, Anna CROS y Lluís QUINTANA (1992): "Lingüística del texto y comprensión lectora" I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, diciembre de 1990, Sevilla, Universidad, 79-84.

BACAICOA GANUZA, Fernando (1987): La comprensión lingüística. Un enfoque cognitivo, Salamanca, Universidad Pontificia.

BAKHTINE, Mikhaïl (1978): Esthétique et théorie du roman, Paris, Gallimard.

BALLMER, Thomas T. (1976): "Macrostructures", van DIJK (Ed): Pragmatics of Language and Literature, Amsterdam, North Holland Publishers, 1-22.

BARTHES, Roland (1966): "Introduction à l'analyse structurale des récits", Communications, n° 8, 1-27.

----- (1970): "L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire", Communications, n° 16, 172-223.

----- y otros (1984): Análisis estructural del relato, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo (3ª ed).

BARRENDONER, Alain (1983): "Connecteurs pragmatiques et anaphore", Cahiers de linguistique française, n° 5, 215-246.

BATTANER, Mª Paz, J. GUTIÉRREZ y E. MIRALLES (1986): Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas, Madrid, Alhambra.

BEACCO, Jean-Claude (1991): "Types de genres? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la

production écrites", Études de linguistique appliquée, 83,
19-28

BEAUGRANDE, Robert de (1982): "Les contraintes générales qui affectent les processus de compréhension du langage", Bulletin de Psychologie (Langage et Compréhension), Tome XXXV, n° 356, 683-694.

----- (1984): Text Production (Toward a Science of Composition), New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

----- (1985): "Text Linguistics in Discourse Studies", van DIJK (Ed): Handbook of Discourse Analysis, London, Academic Press. vol. I, 41-70.

----- (1987): "Escritura y pensamiento" Revista española de lingüística aplicada, vol.3, 9-33

----- (1990): "Text linguistics through the years", Text 10 (1/2), 9-17

-----y Wolfgang DRESSLER (1981): Introduction to Text Linguistics, London, Longman.

BELLOT-ANTONY, M. y otros (1980a): "La condensation de l'information", Condenser (Groupe de Recherches sur la Condensation de l'Information en Langue Naturelle de l'Université de Clermont Ferrand), n°1, 5-9

----- (1980b): "Problématique de la contraction de texte", Condenser, n° 1, 13-44

BENVENUTO, Guido (1987): Insegnare a riassumere (Proposte per un itinerario didattico), Torino, Loescher Editore.

BERASAIN DE DIEGO, M^a José (1991): "El relato: cómo aprender a contar una historia", II Simposio Internacional de didáctica de la llengua i la literatura, diciembre 1991, Barcelona, Universidad, 79-88.

----- (1992): "La descripción: análisis y producción de textos descriptivos", Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura, El Guiniguada, n° 3, vol.1, 287-296.

BERNÁRDEZ, Enrique (1978): "Semántica y sintaxis en el nivel textual", Filología moderna, n° 63-64, 147-166

- (1980): "La lingüística del texto: ¿una revolución más en la lingüística?", Revista de la Sociedad española de lingüística. 11, 1, 175-188.
- (1982): Introducción a la Lingüística del Texto, Madrid, Espasa-Calpe.
- (Comp) (1987): Lingüística del texto, Madrid, Arco/Libro.
- (1988): "El resumen", Comunicación presentada en el Seminario sobre "El Análisis del Discurso y la Enseñanza de Lenguas Extranjeras", celebrado en El Escorial (Madrid), del 11 al 15 de julio de 1988.
- (1992): "Lingüística del texto y composición" (Actas del XII Congreso Nacional de la Asociación Española de Estudios Anglo-Americanos), 51-67.
- (en prensa): "La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo", Boletín de Filología, Universidad de Chile.
- BERRIO, Jordi (1983): "Estudis per a una tipologia dels discursos", Anàlisi, 7/8, 49-57.

BERTOLDI, Maria y G. Franca COLMET (1986): "Una proposta per l'individuazione del tema di base di un testo", Silvia CARGUEL, G. Franca COLMET y Valter DEON (a cura di): Prospettive didattiche della linguistica del testo, La Nuova Italia, Firenze, 133-180.

BERTUCCELLI, Marcella (1988): "L'alunno che fa il riassunto", Italiano & Oltre, n° 3, 116-119.

BOBES NAVES, M^a del Carmen (1973): La semiótica como teoría lingüística, Madrid, Gredos.

----- (1991): Comentario semiológico de textos narrativos, Oviedo, Universidad.

BOSQUE, Ignacio (1984): "Negación y elipsis", Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante, n° 2, 171-199

BOUCHARD, Robert (1985): "Le texte de phrase en phrase", Le Français dans le monde, n° 192, 65-71.

BOWER, Gordon H. y Randolph K. CIRILO (1985): "Cognitive Psychology and Text Processing", Teun A. van DIJK (Ed.) Handbook of Discourse Analysis, London, Academic Press, 71-105

BRATCHER HOSKINS, Suzanne (1986). "Text superstructures",
Journal of Reading, 29, 6, 538-543.

BREMOND, Claude (1966): "La logique des possibles narratifs",
Communications, n° 8, 60-76.

----- (1973): Logique du récit, Paris, Editions du Seuil.

BROEK, Paul van den y Tom TROBASSO (1986): "Causal Network versus
Goal Hierarchies in Sumarizing Text", Discourse Processes,
9, 1-15.

BRONCKART, Jean-Paul (1985): Le fonctionnement des discours (Un
modèle psychologique et une méthode d'analyse), Neuchatel-
Paris, Delacaux & Niestlé.

----- (1987): "Interactions, discours, significations", Langue
Française, n° 74, 29-50.

BROWN, A. L., J.D. DAY y R.S. JONES (1983): "Macrostructure for
Summarizing Texts: The Development of Expertise", Journal
Learning and Verbal Behavior, Vol. 22, n° 1, 1-14.

- BROWN, A. L., J.D. DAY y R.S. JONES (1983): "The Development of Plans for Summarizing Texts", Child Development, 54, 968-979.
- BROWN, Gillian y George YULE (1986): Discourse analysis, London, University Press.
- BRUCART, José M. (1987): La elisión sintáctica en español, Barcelona, Universidad Autónoma.
- BUSTOS, Eduardo (1986): Pragmática del español: negación, cuantificación y modo, Madrid, Universidad a Distancia.
- CÁCERES SÁNCHEZ, Manuel (1991): Lenguaje, texto, comunicación. De la lingüística a la semiótica literaria, Granada, Universidad.
- CALSAMIGLIA, Helena (1990): "Reflexions sobre el discurs escrit", Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària, Barcelona, Barcanova, 31-48.
- (1991): "El estudio del discurso oral", Signos, Año 2, n°2, 38-48.

CAMPS MUNDO, Anna (Coord.) (1990): Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària, Barcelona, Barcanova.

-----(1992): "Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela", Aula de innovación educativa, nº 2, 5-9.

-----(1993): "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico", Infancia y Aprendizaje, 62-63, 209-217.

CARON, Jean (1989): Las regulaciones del discurso (Psicolingüística y Pragmática del discurso), Madrid, Gredos.

CARPENTER, Patricia A. y Marcel Adam JUST (1977): "Integrative Processes in Comprehension", LABERGE, D. y J. SAMUELS: Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension, New Jersey, Lawrance Erlbaum, 217-242

CASADO VELARDE, Manuel (1991): "Los Operadores discursivos es decir, esto es, o sea, y a saber en español actual: valores de lengua y funciones textuales", Lingüística española actual, XIII, 1, 87-116.

CASSANY, Daniel (1991): Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, Barcelona, Paidós.

COHEN, Gillian (1983): Psicología cognitiva, Madrid, Alhambra

COHEN, Gillian, Michael W. EYSENCK y Martin E. LE VOI (1986): Memory. A cognitive approach, Milton Keynes, The Open University.

COIRIER, Pierre y Jean-Michel PASSERAULT (1990): "Expertise et stratégies dans le résumé de textes argumentatifs", L'Année Psychologique, 90, 359-380.

COMBETTES, Bernard (1977): "Ordre des éléments dans la phrase et linguistique du texte", Pratiques, n° 13, 91-101

----- (1978): "Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants", Langue Française, n° 38, 74-86

----- (1988a) Pour une grammaire textuelle (La progression thématique), Bruxelles-Paris, De Boeck-Duculot.

----- (1988b): "Fonctionnement des nominalisations et des appositions dans le texte explicatif", Pratiques, n° 58, 107-119.

- (1991): "Hiérarchie et dépendence au niveau "informationnel": la perspective fonctionnelle de la phrase", L'information grammaticale, n° 50, 48-51.
- (1992a): "Hierarchie des référents et connaissance partagée: Les degrés dans l'opposition connu/nouveau", L'information grammaticale, n° 54, 11-15
- (1992b): "Questions de méthode et de contenu en linguistique de texte", Études de linguistique appliquée, n° 87, 107-116.
- y Jacques FRESSON (1975): "Quelques éléments pour une linguistique textuelle", Pratiques, n° 6, 25-55.
- y Roberte TOMASSONE (1980): De la phrase au texte, Paris, Delagrave.
- y Roberte TOMASSONE (1988): Le texte informatif, aspects linguistiques, Bruxelles, De Broeck.
- CONTE, Maria-Elisabeth (1980): "Coerenza testuale", Lingua e Stile, Anno XV, n° 1, 135-154.

- (1990): "Anaphore, predication, empathie", en M. CHAROLLES, S. FISHER y J. JAYEZ : Le discours. Représentations et interprétation, Nancy, Presses Universitaires, 215-225.
- CONTENTIN-REY, Ghislaine (1992): Le résumé, Paris, CLÉ International.
- COOK, Guy (1990): Discourse, Oxford University Press
- CORNO, Dario (1982): "Linguistica del riassunto e strategie didattiche", E. LUGARINI: Insegnare la lingua: parlare e scrivere, Milano, Bruno Mondadori, 52-56.
- (1987): Lingua scritta: Scrivere e insegnare a scrivere, Paravia, Torino.
- CORSARO, William A. (1985): "Sociological Approaches to Discourse Analysis", Teun A. van DIJK (Ed): Handbook of Discourse Analysis, London, Academic Press, Vol. I, 167-192.
- CORTÈS, Jacques (1985): "La grande traque des valeurs textuelles", Le Français dans le monde, n° 192, 28-34.
- CORTI, Maria y Claudia CAFFI (1989): Per Filo e per Segno, (Grammatica italiana per il biennio), Milano, Bompiani.

- COSERIU, Eugenio (1973): Teoría del lenguaje y lingüística general, Madrid, Gredos, 3ª ed.
- (1985): El hombre y su lenguaje, Madrid, Gredos, 1ª reimpr.
- (1989): "Principes de syntaxe fonctionnelle", Travaux de linguistique et de Phylologie, n° XXVII, 5-46.
- COSTE, Daniel (1991): "Genres de textes et modes discursifs dans l'enseñemet/apprentissage des langues", Études de linguistique appliquée, 83, 89-100.
- COULTHARD, Malcom (1977): An Introduction to Discourse Analysis, London, Longman, 1985.
- COVERI, Lorenzo (a cura di) (1984): Linguistica testuale (Atti del XV Congresso Internazionale de Studi, de la Società di Linguistica Italiana, maggio 1981), Roma, Balzoni.
- CREMINS, Edward T. (1985): El arte de resumir Barcelona, Mitra.
- CRIDLIG, Jean-Marie (1985): "Grammaire de texte et expresion écrite", Le Français dans le monde, n° 192, 72-77.

CROTHERS, Edward J. (1979): Paragraph Structure Inference
Norwood, Ablex.

CHABROL, Claude (1973): "De quelques problèmes de grammaire narrative et textuelle", CHABROL, C. (Ed): Sémiotique narrative et textuelle, Paris, Larousse, 7-28.

CHARAUDEAU, Patrick (1973): "Réflexion pour une typologie de discours", Études de Linguistique Appliquée, n° 11, 22-37.

----- (1983): Langage et Discours. Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique), Paris, Hachette.

CHARNOCK, Ross (1990): "Introduceurs de presupposition Pragmatique et marqueurs de thème", en ANSCOMBRE, Jean Claude y Gino ZACCARIA (1990): Fonctionnalisme et Pragmatique (À propos de la notion de thème), Milano, Unicopli, 151-174.

CHAROLLES, Michel (1978): "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques)", Langue Française, n° 38, 7-41.

----- (1983): "Coherence as a principle in the interpretation of discourse", Text 3(1), 71-97.

- (1988a): "Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960", Modèles linguistiques, Tome X, Fascicule 2, 45-66.
- (1988b): "Les plans d'organisation textuelle: Périodes, chaînes, portées, et séquences", Pratiques, n° 57, 3-13
- (1991a): "Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration", Pratiques, n° 72, 7-27.
- (1991b): "Marquages linguistiques et résumé de texte", M. CHAROLLES y A. PETITJEAN (Eds): Le résumé de texte, Paris, Klincksieck, 11-27.
- y A. PETITJEAN (Eds) (1991): Le résumé de texte (aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques), (Coloquio internacional de lingüística, organizado por las Universidades de Metz y Nancy, septiembre de 1990), Paris, Klincksieck.
- y André PETITJEAN (Dirs) (1992): L'activité résumante (Le résumé de texte: aspects didactiques), Metz, Université.
- y Jean PEYTARD (1978): "Enseignement du récit et cohérence du texte", Langue Française, n° 38.

-----, Sophie FISHER y Jacques JAYEZ (1990): Le discours (Représentations et interprétations), Nancy , Presses Universitaires.

CHERCHI, Lucien (1978): "L'ellipse comme facteur de cohérence", Langue Française n° 38, 118-128.

CHICO RICO, Francisco (1988): Pragmática y construcción literaria (Discurso retórico y discurso narrativo) Alicante, Universidad.

----- (1992): "Lingüística del texto y teoría literaria", Rilce, 8, 226-264.

CHISS, Jean-Louis (1987): "Malaise dans la classification", Langue Française, n° 74, 10-28.

-----y J. FILLIOLET (1987): "La typologie des discours", Langue Française, n° 74, 3-9.

DANEŠ, František (1974): "Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text", en František DANEŠ (Ed): Papers on Functional Sentence Perspective, Prague, Czechoslovak Academic of Sciences, 106-127.

----- (1989): "Functional Sentence Perspective and Text Connectors", CONTE, M^a E., J. PETÖFI y E. SÖZER (Eds): Text and Discourse Connectedness, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. 23-33

DENHIÈRE, Guy (1982): "Schéma(s)? Vous avez dit schéma(s)?", Bulletin de Psychologie, Tome XXXV, n° 356, 717-731.

----- y Jean-Pierre ROSSI (Eds) (1991): Text and Text Processing, Amsterdam, North Holland.

DEVESCOVI, A. y M. MICELLI (1979): "Sul riassunto", D. PARISI (a cura di): Per un' educazione linguistica razionale, Bologna, Il Mulino, 229-277.

DIJK, Teun A. van (1973): "Grammaires textuelles et structures narratives", CHABROL, C. (Ed): Sémiotique narrative et textuelle, Paris, Larousse, 177-207.

----- (1976): "Discourse Meaning and Memory (Review Article of Walter Kintsch, The Representation of Meaning in Memory)", Journal of Reading Behavior, vol.8, 1, 89-110.

- (1977a): "Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension", M.A. JUST y P.A. CARPENTER: Cognitive Processes in Comprehension, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 3-32.
- (1977b): "Connectives in Text Grammar and Text Logic", Teun van DIJK y Janós PETÖFI (Eds): Grammar and Descriptions, Walter de Gruyter, 11-63.
- (1979a): "New developments and problems in textlinguistics", Papers in Textlinguistics, Vol.20, 2, 509-523.
- (1979b): "Relevance Assignment in Discourse Comprehension", Discourse Processes, 2, 113-126.
- (1979c): "New developments and problems in textlinguistics", PETÖFI (Ed): Text vs Sentence. Basic questions of textlinguistics, Hamburg, Buske Verlag, n° 20, 2, 509-523
- (1980a): Macrostructures (An interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition), Hilldale, Lawrence Erlbaum Associates)

- (1980b): "Story comprehension: an introduction", Poetics.
n°9, 1-21
- (1981): Studies in the Pragmatics of Discourse, La Haya,
Mouton Publishers.
- (1982a): "Attitudes et compréhension de textes" Bulletin
de Psychologie, Tome XXXV, 356, 557-570.
- (1982b): "Relevance in text and context", en ALLÉN, Sture:
Text Processing (Text Analysis and Generation. Text
Typology and Attribution), Stockholm, Almqvist & Wicksell
International, 415-432.
- (1982c) "Episodes as units of Discourse Analysis", Deborah
TANNEN (Ed): Analyzing Discourse: Text and Talk,
Georgetown, University, 177-195.
- (1983a): La ciencia del texto, Barcelona, Paidós.
- (1983b): "Estructuras textuales de las noticias de prensa",
Análisi, 7/8, 77-105.
- (1984a): "Strategic discourse comprehension", Linguistica
testuale (Atti del XV Congresso Internazionale di Studi de

la Società de Linguistica Italiana, maggio 1981), Roma, Bulzoni, 31-62.

----- (1984b): Texto y contexto (Semántica y Pragmática del discurso), Madrid, Cátedra.

----- (Ed.) (1985a): Handbook of Discourse Analysis, London, Academic Press, (4 vols.).

----- (1985b): "Structures of News in the Press", T. van DIJK (Ed): Discourse and Communication, Berlin, Walter de Gruyter, 69-93.

----- (1986): "News Schemata", COOPER, Charles R. y Sidney GREENBAUM (Eds): Studying Writing: Linguistic Approaches, London-New Dehli, Sage Publications, 155-186.

----- (1987): Estructuras y funciones del discurso, Madrid, Siglo XXI, 1980.

----- (1988): Models in memory. The role of situation representations in discourse processing, Department of General Literary Studies, Section of Discourse Studies, University of Amsterdam.

- (1990a): La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información, Barcelona, Paidós, 1980
- (1990b): "The future of the field: Discourse analysis in the 1990s", Text, 10 (1/2), 133-156.
- and Walter KINTSCH (1977): "Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories", in DRESSLER, W.U. (Ed.): Current Trends in Textlinguistics, Walter de Gruyter, Berlin-New York, 61-80.
- (1983): Strategies of Discourse Comprehension, London, Academic Press.
- DIJK, Teun A. van y Janos S. PETÖFI (Eds.) (1977): Grammars and Descriptions, Berlin, Walter de Gruyter.
- DOLZ, Joaquin (1986): "Imparfait-passé simple et superstructure des contes d'enfants", Feuillets, 9, 147-178.
- (1992): "¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico?", Aula de innovación educativa, nº 2, 23-28.
- DRESSLER, Wolfgang U. (1984): "Tipologia dei testi e tipologia testuale", Linguistica testuale (Atti del XV Congresso

Internazionale de Studi de la Societ  di Linguistica Italiana, maggio 1981), Roma, Bulzoni, 87-94.

DUCROT, Oswald (1980a): "Analyses pragmatiques", Communications, n  32, 11-60

----- (1980b): Les échelles argumentatives Paris, Editions de Minuit.

----- (1982): "Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter", Cahiers de linguistique française, n  4, 143-163.

----- (1983): "Operateurs argumentatifs et visée argumentative", Cahiers de linguistique française, n  5, 7-36.

DUCROT, Oswald y Tzvetan TODOROV (1975): Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, Madrid, Siglo XXI.

DUMORTIER, J.L. y Fr. PLAZANET (1986): Pour lire le récit, Bruxelles-Paris, de Boeck-Duculot.

DURANTI, Alessandro (1985): "Sociocultural Dimensions of Discourse", Teun A. van DIJK (Ed): Handbook of Discourse Analysis, London, Academic Press, Vol. I, 193-230.

DUSZAK, Anna (1991): "Schematic and topical categories in news story reconstruction", Text 11(4), 503-522

ECO, Umberto (1981): Lector in fabula (La cooperación interpretativa en el texto narrativo), Barcelona, Lumen.

----- (1982): "Elogio del riassunto", L'Espresso, 10 de octubre, 90-94.

EHRlich, Marie-France (1982): "Approche expérimentale des rapports entre compréhension et mémorisation d'un texte", Bulletin de Psychologie, n° 356, tome XXXV, 673-682.

-----, A. CHARLES Y H. TARDIEU (1992): "La superstructure des textes expositifs est-elle prise en charge lors de la sélection des informations importantes?", CHAROLLES y A. PETITJEAN (Eds): Le résumé de texte, Paris, Klincksieck, 183-206.

EHRlich, Stéphane (1982): "Construction d'une représentation de texte et fonctionnement de la mémoire sémantique", Bulletin de Psychologie, n° 356, tome XXXV, 659-671.

ENDRES-NIGGEMEYER, Brigitte, Wim WAUMANS y Hitoshi YAMASHITA (1991): "Modelling summary writing by introspection: A

small-scale demonstrative study", Text 11(4), 523-552.

ENKVIST, Nils Erik (1985): "Introduction: Stylistics, text linguistics, and composition", Text 5(4), 251-267.

----- (1987a): "Some aspects of application of text linguistics", Viljo KOHONEN y Nils Erik ENKVIST: Text linguistics, cognitive learning and language teaching, Turku, Publications de l'Association Finlandaise de Linguistique Appliquée, 1-27.

----- (1987b): "Text linguistics for the Applier: An Orientation", Ulla CONNOR y Robert B. KAPLAN (Eds.): Writing across languages: Analysis of L2 text, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 23-43.

ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria (1993): Introducción a la Pragmática, Barcelona, Anthropos, Madrid, UNED.

ESCAVY ZAMORA, Ricardo (1986): La gramática generativa y el concepto de pronominalización, Murcia, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

FALK, Julia (1968): Nominalizations in Spanish, Tesis defendida en la Universidad de Washington.

FAYOL, Michel (1985a): Le récit et sa construction (Une approche de psychologie cognitive), Paris-Neuchâtel, Delachaux & Niestlé

-----(1985b): "Analyser et résumer des textes: une revue des études développementales", Etudes de Linguistique Appliquée, Juillet- Septembre, n° 59, 54-64.

-----(1992): "Le résumé: Un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive", M. CHAROLLES y A. PETITJEAN (Dirs): L'activité résumante, Metz, Universidad, 105-124.

FERRARA, Alessandro (1985): "Pragmatics", Teun A. van DIJK (Ed): Handbook of Discourse Analysis, Vol. II, 137-157.

FERRARIO, Elena (1979): "Riassunto e 'contraction de texte' nell'apprendimento delle lingue", Rassegna Italiana de Linguistica Applicata, Anno XI, n° 1-2, 271-314.

FEU GUIJARRO, M^a José (1993): Estudios sobre los fundamentos lingüísticos de la narración (Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lógica y Lingüística).

FISHER, Sophie (1992): "Le résumé est-il un texte?", M. CHAROLLES y A. PETITJEAN (Eds): Le résumé de texte Paris, Klincksieck, 59-74.

FLØTTUM, Kjersti (1985): "Methodological problems in the analysis of students summaries", Text 5 (4), 291-307.

----- (1990a): La nature du résumé scolaire (Analyse formelle et informative), Paris, Didier.

----- (1990b): "Suppression d'information dans l'activité résumante", XIX Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas, Santiago de Compostela, 4-9 Septiembre de 1990.

----- (1991): "La hiérarchisation d'information comme activité résumante", M. CHAROLLES y A. PETITJEAN (Eds): Le résumé de texte (Aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques), Paris, Klincksieck, 91-102.

FOURNIER, J. y R. DUTERTRE (1987): Le résumé de textes par l'exemple, Paris, Roudil.

FUCHS, Catherine (1982): La paraphrase, Paris, Presses Universitaires.

FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1987): Enlaces extraoracionales, Sevilla, ALfar.

GAILLARD, P. y P. LAUNAY (1979): Le résumé de texte, Paris, Hatier.

GARCÍA BERRIO, Antonio (1977): La lingüística moderna, Barcelona, Planeta, Col. Biblioteca Cultural RTVE, nº 92

----- (1978): "Lingüística del texto y texto lírico (La tradición textual como contexto", Revista Española de Lingüística, Nº 8, 1, 19-75.

----- (1979): "Text and sentence", PETÖFI, János (Ed): Text vs Sentence. Basic questions of Textlinguistics, Hamburg, Helmut Buske Verlag, 24-41.

----- (1980): Construcción textual de los sonetos de Lope de Vega: tipología del macrocomponente sintáctico, (de la "Revista de Filología Española", Tomo LX, 1978-1980), Madrid, Sucesores de Rivadeneyra.

- y Tomás ALBALADEJO MAYORDOMO (1983): "Estructura composicional. Macroestructuras", Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante, nº 1, 126-180.
- y Agustín VERA LUJAN (1977): Fundamentos de teoría lingüística, Madrid, Alberto Corazón de León.
- GARNER, Ruth (1987a): Metacognition and Reading Comprehension Norwood, Ablex.
- (1987b): "Strategies for Reading and Studing Expository Text", Educational Psychologist, 22, (3 & 4), 299-312.
- GAUTHEROT, Jean-Marie (1972): "La contraction de texte", Le Français dans le Monde, nº89, 29-35.
- GENOT, Gérard (1979): "Narrativity and text grammar", Papers in Textlinguistics, Vol. 20, 3, 524-539.
- GILI Y GAYA (1943): Curso superior de sintaxis española, México, Minerva.
- GIORA, Rachel (1983). "Segmentation and segment cohesion: On the thematic organization of the text", Text, 3(2), 155-181.

GIVON, T. (1992): "The grammar of referential coherence as mental processing instructions", Linguistics, 30, 5-55.

GOLDEN, Joanne, Berth HASLETT y Helen GAUNTT (1988): "Structure and Content in Eighth-Graders 'Summary Essays" Discourse Processes 11, 139-162

GREENE, Judith (1987): Memory, thinking and language (Topics in cognition psychology), London and New York, Methuen.

GREIMAS, Algirdas Julien (1966a): "Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique", Communications, n° 8, 28-59.

----- (1966b): Sémantique structurale, Paris, Larousse.

----- (1976): "Sémiotique narrative et textuelle", Pratiques, n° 11/12, 5-12.

----- (1983): La semiótica del texto: Ejercicios prácticos, Barcelona, Paidós.

----- (1990): Narrative Semiotics and Cognitive Discourse, London, Pinter Publishers.

- GRIZE, Jean-Blaise (1992): "Résumer, mais pourquoi?", CHAROLLES y PETITJEAN (dirs): L'activité résumante, Metz, Universidad, 53-62.
- GUINDON, Raymonde y Walter KINTSCH (1984): "Priming Macroproposition: Evidence for the Primacy of Macroproposition in the Memory for Text", Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 23, 508-518.
- GÜLICH, Elisabeth y Thomas KOTSCHI (1983): "Les marqueurs de la reformulation paraphrastique", Cahiers de linguistique française, n° 5, 303-347.
- HADJADJ, Dani y Nicole ROUSSEAU-PAYEN (1981): "La sélection de l'information dans la contraction de texte", Condenser, n° 2, 19-27.
- HALTÉ, Jean-François (1988): "Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs", Pratiques, n° 58, 3-10.
- HALLIDAY, M.A.K. (1970): "Estructura y función del lenguaje", John LYONS (Ed): Nuevos horizontes de la lingüística, Madrid, Alianza Editorial, 1975, 145-173.

- (1974): "The place of 'functional Sentence Perspective' in the system of linguistic description", DANEŠ, F. (Ed): Papers on functional sentence perspective, Prague, Czechoslovak Academy of Sciences, 43-74.
- (1977): "Text as Semantic Choice in Social Contexts", Teun van DIJK and János S. PETŐFI (Eds): Grammar and Descriptions, Berlin, Walter de Gruyter, 176-225.
- (1982): "How is a text like a clause?", Text Processing (Text Analysis and Generation. Text Typology and Attribution), Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 209-247.
- (1985): "Dimensions of Discourse Analysis", van Dijk (Ed): Handbook of Discourse Analysis, London, Academic Press, vol.2, 29-56.
- HALLIDAY, M.A.K. y R. HASAN (1976): Cohesion in English, London, Longman.
- (1990): Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective, Oxford University Press.

HARRIS, Zellig S. (1952): "Discourse Analysis", Language, vol. XXVIII, nº 1, 1-30

HARTLEY, James, Margaret GOLDIE y Linda STEEN (1979): "The Role and Position of Summaries: some issues and data", Educational Review, vol.31, nº 1, 59-65.

HASAN, Rugaiya (1979): "On the notion of text", Papers in Textlinguistics, vol. 20, 2, 369-389.

HAUG, Ulrich y George RAMMER (1979): Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión, Madrid, Gredos.

HENDRICKS, William O. (1972): "The structural study of narration: sample examples", Poetics, nº 3, 100-123.

----- (1976): Semiología del discurso literario, Madrid, Cátedra.

HERNÁNDEZ TERRES, José M. (1984): La elipsis en la teoría gramatical, Murcia, Publicaciones del Departamento de Lingüística General y Crítica literaria.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1990): Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el

desarrollo espiritual de la humanidad, Barcelona, MEC y Anthropos.

IHWE, Jens (1972): "On the foundations of a general theory of narrative structure", Poetics., nº 3, 5-13.

ISENBERG, Horst (1987): "Cuestiones fundamentales de tipología textual", en BERNÁRDEZ (Comp): Lingüística del texto, Madrid, Arco/Libro, 95-129.

JOHNSON-LAIRD, P.N (1987): Mental Models, Cambridge University Press.

----- y P.C. WASON (Ed) (1977): Thinking. Readings in Cognitive Science, Cambridge University Press.

JUST, Marcel Adam y P.A. CARPENTIER (1977): Cognitive Processes in Comprehension, New Jersey, Lawrance Erlbaum.

KÄLLGREN, G. (1987) "Caso profundo, superficie del texto y estructura de la información" E. BERNÁRDEZ (Comp): Lingüística del texto, Madrid, Arco/Libro, 153-177.

KIERAS, David E. (1981): "The Role of Major Referents and Sentence Topics in the Construction of Passage

Macrostructure", Discourse Processes, vol. 4, 1-15.

KINTSCH, Walter (1977): "On Comprehending Stories", in M.A. JUST and P.A. CARPENTIER: Cognitive Processes in Comprehension, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 33-62.

----- (1979): "On Modelling Comprehension", Educational Psychologist, vol. 14, 3-14.

----- (1982): "Aspects de la compréhension de textes", Bulletin de Psychologie, tome XXXV, n° 356, 777-787.

----- (1985): "Text Processing: A Psychological Model", Teun A. van DIJK (Ed): Handbook of Discourse Analysis, London, Academic Press, vol.2, 231-243.

KINTSCH, Walter y T.A. van DIJK (1975): "Comment on se rappelle et on résume des histoires", Langages, XL, 98-116.

----- (1978): "Toward a Model of Text Comprehension and Production", Psychological Review, vol. 85. n°5 363-394.

KINTSCH, Walter , T.S MANDEL y Ely KOZMINNSKY (1977): "Summarizing scrambled stories", Memory & Cognition, vol.5(5), 547-552.

KINTSCH, Walter, T.S. James R. MILLER y Peter G. POLSON (1984):
Method and Tactics in Cognitive Science, Hillsdale,
Lawrence Erlbaum Associates.

KIRKLAND, Margaret R. Y Mary Anne P. SAUNDERS (1991): "Maximizing
Student Performance in Summary Writing: Managing Cognitive
Load", Tesol Quarterly, vol.25, n°1, 105-121.

LABERGE, David y S.J. SAMUELS (1977): Basic Processes in
Reading: Perception and Comprehension, New Jersey, Lawrence
Erlbaum.

LABOV, Willian (1982): "Speech actions and reactions in personal
narrative", Deborah TANNEN (Ed): Analyzing Discourse: Text
and Talk, Georgetown, University, 229-247.

----- (1983): Modelos sociolingüísticose, Madrid, Cátedra.

LADAS, Harold (1980): "Summarizing Research: A case study",
Review of Educational Research, vol. 50, n°4, 597-624.

LAMÍQUIZ, Vidal (Coord.) (1985): La lengua en los textos,
Sevilla, Publicaciones de la Universidad.

- LANG, Ewald (1972): Quand une 'grammaire de texte' est-elle plus adéquate qu'une 'grammaire de phrase'?", Langages, n°26, 75-80.
- LANGLEBEN, Maria M. (1979): "On the triple opposition of a text to a sentence", Papers in Textlinguistics, vol. 20, 1, 246-257.
- LAPARRA, Marceline (1991): "Textes explicatifs à visée didactique", G. GRÉCIANO y G. KLEIBERG (Eds) Systemes interactifs, Paris, Klincksieck, 257-267.
- LAURENT, Jean-Paul (1985): "L'apprentissage de l'acte de résumer", Pratiques, n° 48, 71-89.
- LAUSBERG, Heinrich (1966): Manual de retórica literaria, Madrid, Gredos, (3 vols.)
- LAUTAMATTI, Liisa (1978): "Observations on the development of the topic in simplified discourse", Viljo KOHONEN y Nils Erik ENKVIST (Eds.): Text linguistics, cognitive learning and language teaching, Turku, 71-104.

LAVANDERA, Beatriz R. (1985): Curso de lingüística para el análisis del discurso, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

----- (1990): "El estudio del lenguaje en su contexto socio-cultural", Frederick NEWMAYER (Comp): Panorama de la lingüística moderna (De la Universidad de Cambridge), Madrid, Visor (4 vols.), vol.IV, 15-29.

LEHNERT, Wendy G. (1981): "Plot Units and Narrative Summarization", Cognitive Science, vol. 5, 4, 293-331.

LEÓN José Antonio (1991): "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo", Infancia y Aprendizaje, 56, 5-24.

LE ROUX, Dominique (1992): "Automatisation de l'activité résumante: essai de typologie", M. CHAROLLES y A. PETITJEAN (Eds.): Le résumé de texte, Paris, Klincksieck, 253-280.

LEVINSON, Stephen C. (1987): "Pragmatics and the grammar of anaphora: a partial pragmatic reduction of Binding and Control phenomena", Journal of Linguistics, vol. 23, nº 2, 379-434.

LINDEMANN, Bernhard (1983): "Text as Process: An Integrated View of a Science of Text", Journal of Literary Semantics, vol. 12, 5-41.

LINDSAY, Peter H. and Donald A. NORMAN (1986): Introducción a la psicología cognitiva, Madrid, Tecnos.

LOMAS, Carlos (1991): "Estética, retórica e ideología de la persuasión", Signos, Año 2, nº 3, 30-51.

-----, Andrés OSORO y Amparo TUSÓN (1992): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua", Signos, nº 7, 26-53.

LONGACRE, Robert E. (1982): "Discourse typology in relation to language typology", ALLÉN, Sture: Text Processing (Text Analysis and Generation. Text Typology and Attribution), Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 457-486.

LORCH, Robert F. y Elisabeth PUGZLES LORCH (1986): "On-line Processing of Summary and Importance Signals in Reading", Discourse Processing, 9, 489-496.

LORENZINI, Esther y Claudia FERMAN (1988): Estrategias discursivas. Práctica de la Composición y Producción de

Textos en Castellano, Buenos Aires, Club de Estudio.

LOZANO, Jorge, C. PEÑA y G. ABRIL (1982): Análisis del discurso (Hacia una semiótica de la interacción textual), Madrid, Cátedra.

LUNA, Xavier (1990): "La coherència i la cohesió del text", CAMPS, Anna (Coord.): Text i ensenyament. Una aproximación interdisciplinària, Barcelona, Barcanova, 49-74

LUNDSQUIST, Lita (1983): L'Analyse textuelle (méthode, exercices), Paris, Cedic.

LUSCHER, Jean-Marc (1989): "Connecteurs et marques de pertinence. L'exemple de d'ailleurs", Cahiers de linguistique française, n° 10, 101-145.

MAILLARD, Michel (1974): "Essai de typologie des substituts diaphoriques", Langue Française, n° 21, 55-71.

MAINGUENEAU, Dominique (1980): Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas, Argentina, Hachette.

----- (1984): Génèse du discours Bruxelles, Pierre Mardaga.

----- (1990): Pragmatique pour le discours littéraire, Paris, Bordas.

----- (1991): L'Analyse du Discours (Introduction aux lecteurs de l'archive), Paris, Hachette.

MANDL, Heinz, Nancy L. STEIN y Tom TRABASSO (1984): Learning and Comprehension of Text, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

MANN, William C. y Sandra A. THOMPSON (1988): "Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization", Text 8 (3), 243-281.

MARELLO, Carla (1984) "Ellissi", En Lorenzo COVERI (a cura di): Linguistica testuale (Atti del XV Congresso Internazionale di Studi de la Società di Linguistica Italiana, maggio 1981), Roma, Balzoni, 255-270.

MARTIN, Eveline (1992): "Du résumé de texte traditionnel à l'indexation de l'oeuvre dans le cadre d'une base de données textuelles", M. CHAROLLES y A. PETITJEAN (Eds): Le résumé de texte, Paris, Klincksieck, 299-306.

MARTÍNEZ ARNALDOS, Manuel (1990): Lenguaje, texto y massmedia (Aproximación a un encrucijada), Murcia, Universidad.

MARTÍNEZ LIRA, Lourdes (1984): De la oración al párrafo, México, Trillas.

MAS, Maurice y Gilbert TURCO (1991): "Des typologies de texte à l'elaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe", Études de Linguistique Appliquée, 83, 89-100.

MATEO DÍEZ, Luis (1991): Relato de Babia, Madrid, Espasa-Calpe.

MAYOR SÁNCHEZ, Juan (1988) "Presupuestos psicológicos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura", en J. GARCIA PADRINO y A. MEDINA PADILLA (Dir.): Didáctica de la Lengua y la Literatura, Madrid, Anaya, 52-77.

McKOOK, Gail (1977): "Organization of Information in Text Memory", Journal Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 16, nº 2, 247-260.

McLAUGHLIN COOK, Neil (1981): "Summaries: further issues and data", Educational Review. vol. 33, nº3, 215-222.

M.E.C. (1992a): Primaria. Lengua Castellana y Literatura, Madrid, Secretaría de Estado de Educación.

----- (1992b): Educación Secundaria Obligatoria. Lengua Castellana y Literatura, Madrid, Secretaría de Estado de Educación.

MEDEROS MARTÍN, Humberto (1988): Procedimientos de cohesión en el español actual, Tenerife, Publicaciones Científicas del Excmo. Cabildo Insular.

METZELTIN, Miguel (1988): Lingüística textual y análisis de textos hispánicos, Murcia, Universidad.

MILIAN I GUBERN, Marta (1990): "Tipologia de textos: reflexió per a l'ensenyament", en Anna CAMPS (Coord): Text y ensenyament. Una aproximació interdisciplinaria, Barcelona, Barcanova, 75-93.

MOESCHLER, Jacques (1989): "Marques linguistiques, interprétation pragmatique et conversation", Cahiers de linguistique française, n° 10, 43-75.

MOIRAND, Sophie (1975): "Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse écrite", Langue Française, n° 28, 60-78.

----- (1990): Une grammaire des textes et des dialogues, Paris, Hachette.

MOREAU, Jean (1977): La contraction et la synthèse de textes, Paris, Nathan.

MORFEAUX, Louis-Marie y Roger PREVOST (1984): Résumé et synthèse de textes (Méthodes et textes d'application), Paris, Armand Colin.

MORTARA GARAVELLI, Bice (1974): Aspetti e problemi della linguistica testuale (Introduzione a una ricerca applicativa), Torino, Giappichelli.

----- (1990): "Retorica e analisi del discorso", Lingua e stile, XXV, n° 3, 495-507.

MÜSKE, Eberhard (1990): "Frame and Literary Discourse", Poetics, 19, 433-461.

NOGUEROL, Artur, Angels PRAT y Nuria VILA (1991): "Tipologías y modelos textuales en las escuela", I Simposio Internacional de didáctica de la lengua y la literatura. diciembre de 1989, Santiago de Compostela, Universidad, 263-270.

NÚÑEZ LADEVÉZE, Luis (1991): La construcción del texto, Madrid, Eudema Universidad.

- ONG, Walter (1982): "Oral remmbering and narrative structures".
Deborah TANNEN (Ed). Analyzing Discourse: Text and Talk,
Georgetown, University, 12-24.
- (1987): Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra,
México, Fondo de Cultura Económica.
- OOMEN, Ursula (1979): "Text and sentences", Papers in
Textlinguistics, Vol. 20, 1, 272-279.
- OTAOLA, Concepción (1989): "El análisis del discurso.
Introducción teórica", Epos, Vol. V, 81-97
- PELEGRÍN, Ana (1982): La aventura de oír (Cuentos y memorias de
tradición oral), Madrid, Cincel.
- (1984): Cada cual atiende su juego (De tradición oral y
literatura), Madrid, Cincel.
- PETITJEAN, André (1989): "Les typologies textuelles", Pratiques,
nº 62, 86-125.
- PETÖFI, János S. (Ed) (1979): Text vs Sentence. Basic questions
of text linguistics, Helmut Buske Verlag, nº 20, 2 vols.

- (1982): "Representation languages and their function in text interpretation", Text Processing (Text Analysis and GGeneration. Text Typology and Attribution), Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 209-247.
- (1984): "Funciones de expresión, oraciones, actos comunicativos, textos (aspectos del significado y de su tematización en la estructura de una teoría textual)", Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante, nº 2, 207-231.
- (1990): "Explicative text interpretation-interpretive knowledge", CHAROLLES, M., S. FISHER y J. JAYEZ (Eds.) Le discours. Représentations et interprétation, Nancy, Presses Universitaires, 29-40.
- y A. GARCÍA BERRIO (1979): Lingüística del texto y crítica literaria, Madrid, Alberto Corazón.
- PETROFF, André (1975): "Méthodologie de la contraction de texte", Langue Française, nº 26, 41-55.
- PEYTARD, Jean (1978): "Le récit des écoliers (enjeux d'une pratique)", Langue Française, nº 38, 3-6.

PHILLIPS, Martin (1985): Aspects of Texts Structure (An Investigation of the Lexical Organization of Text), Amsterdam, Elsevier Science Publisher.

PINTO MOLINA, María (1987): "La operación de resumir: Formulación teórica, procedimientos y perspectivas", Documentación de las Ciencias de la Información, XI, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 75-99.

----- (1992): El resumen documental. Principios y métodos, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

POGGI, Isabella, Simonetta SERROMANI y Laura MAGGINI (1984): "Il testo come rete di conoscenze. Per una didattica sistematica della parafrasi", Lorenzo COVERI (a cura di): Linguistica testuale (Atti del XV Congresso Internazionale di studi de la Società di Linguistica Italiana, maggio 1981), Roma, Bulzoni, 387-404.

POMIAM, Joanna (1991): "Les connaissances de structure peuvent-elles aider à resumer des récits?", M. CHAROLLES y A. PETITJEAN (Eds): Le résumé de texte, Paris, Klincksieck, 281-298.

PORTINE, Henri (1983): L'argumentation écrite. Expression et communication, Paris, Hachette/Larousse.

POTTIER, Bernard (1989): "Lingüística e inteligencia artificial", Lingüística Española Actual, XI/2, 145-156.

PROPP, Vladimir (1977): Morfología del cuento (Seguida de "Las Transformaciones de los cuentos maravillosos" y de E. Mélétski: "El estudio estructural y tipológico del cuento"), Madrid, Fundamentos, (Edición original en ruso: 1928).

PUJALS PÉREZ, Gemma (1992): "La argumentación en el escrito: implicaciones en la enseñanza secundaria", BATTANER, M^a P. y SANAHUJA (Coords): Saber de letras I, Barcelona, Universidad, 39-76.

RAMÓN TRIVES, Estanislao (1979): Aspectos de semántica lingüístico-textual, Madrid, Itsmo.

RAMSPOTT, Ana (1992): "Comprensión y producción de textos narrativos. Algunos ejemplos de niños y adolescentes oyentes y sordos", Signos n^o 5/6, 98-106.

RANDQUIST, Madeleine G. (1985): "The TT-schema as a necessary

prerequisite of skilled writing", Text 5 (4), 371-385.

REDER, Lynne M. and J.R. ANDERSON (1980): "A comparison of Text and Their Summaries: Memorial Consequences", Journal of Verbal Learning And Verbal Behavior, 19, 121-134.

REICHLER-BEGUELIN, Marie-José (1988): "Anaphore, cataphore et mémoire discursive", Pratiques, n° 57, 15-41.

----- (1990): Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite, Paris, Delachaux & Niestlé.

REYES, Graciela (1990): La pragmática lingüística (El estudio del uso del lenguaje), Barcelona, Universidad Autónoma.

RICOEUR, Paul (1987): Tiempo y narración, Madrid, Cristiandad, 3 vols.

RIGAU I OLIVER, Gemma (1981): Gramàtica del discurs, Barcelona, Universidad Autónoma.

ROJO, Guillermo (1990): "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español", Ignacio BOSQUE (Ed): Tiempo y aspecto en español, Madrid, Cátedra, 17-43

ROULET, Eddy (1987): "Complectude interactive et connecteurs reformulatifs", Cahiers de linguistique française n° 8, 111-139.

----- (1991): "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours", Cahiers de linguistique française, n° 12, 53-81.

RUBATTEL, Christian (1982): "De la syntaxe des connecteurs pragmatiques", Cahiers de linguistique française, n° 4, 37-61.

RUCK, Hebert (1980): Linguistique textuelle et enseignement du français, Paris, Hatier.

RUMELHART, David E. (1977): "Understanding and Summarizing Brief Stories", LABERGE y SAMUELS: Basics Processes in Reading: Perception and Comprehension, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 265-304.

SALVADOR, Vicent (1990): "L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura", Caplletra, n° 7, 9-31.

SANAHUJA YLL, E. (1992): "El text expositiu a l'ensenyament secundari. Condicions de producció i suggeriments

didàctics", BATTANER, M^a P. y E. SANAHUJA (Coords): Saber de letras I, Barcelona, Universidad, 133-155.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio (1990). La comprensión de textos en el aula, Salamanca, ICE de la Universidad.

SANTA CRUZ, Juan (1989): Psicología del lenguaje, Procesos, Madrid, U.N.E.D.

SANTAMARÍA, Josep (1992): "Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica", Aula de innovación educativa, nº 2, 33-40.

SCINTO, Leonard F.M. (1983) "Functional connectivity and the communicative structure of text", PETÖTI, J. y Emel SÖZER (Eds.): Micro and Macro Connexity of Texts, Hamburg, Buske, 73-115.

SCHANK, Roger y Robert P. ABELSON (1977): Guiones, planes, metas y entendimiento, Barcelona, Paidós, 1987.

SCHIFFRIN, Deborah (1988): Discourse markers, Cambridge University Press.

----- (1990): "El análisis de la conversación", Frederick NEWMAYER
(Comp): Panorama de la lingüística moderna, Madrid, Visor, (4
vols), vol IV, 299-323.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1977): Iniciación a la
Sociolingüística, Madrid, Gredos.

----- (1987): Pragmática lingüística, Madrid, Gredos.

SCHMIDT, Siegfried (1977): Teoría del texto, Madrid, Cátedra.

----- (1987): "Comprender textos-interpretar textos", Estudios de
Lingüística, Universidad de Alicante, nº4, 9-32.

----- (1991): "Text understanding -A self organizing cognitive
process", Poetics, 20, 273-301.

SCHNEDECKER, Catherine (1992): "La gestion des marqueurs
récapitulatifs: l'exemple de BREF", CHAROLLES y PETITJEAN
(Dirs.): L'activité résumante, Metz, Universidad, 63-104.

SCHNEWLY, Bernard y Jean-Paul BRONCKART (1986): "Connexion et
cohésion dans quatre types de textes d'enfants", Cahiers de
linguistique française, nº7, 279-293.

SEARLE, John (1986): Actos de habla, Madrid, Cátedra.

SHAKIR, Abdullah and Mohamed FARGHAL (1991): "The activation of schemata in relation to background knowledge and markedness", Text 11 (2), 201-221

SHERRARD, Carol (1989): "Teaching students to summarize: applying textlinguistics", System, vol.17, nº1, 1-11.

SIDNER, Candace L. (1983): "Focusing in the Comprehension of Definite Anaphora", BRADY, M y R. C. BERWICK: Computational Models of Discourse, MIT Press, Cambridge/Massachusetts, 267/330.

SILVA CORBALÁN, Carmen (1987): "La narración oral española: estructura y significado", E. BERNÁRDEZ (Comp.): Lingüística del texto, Madrid, Arco/Libro, 265-292.

SIMONIN-GRUMBACK, Jenny (1975): "Pour une typologie des discours". J. KRISTEVA, J-C. MILNER y N. RUWET: Langue, discours, société (Pour Emile Benveniste), Paris, Editions du Seuil, 85-121.

----- (1977): "Linguistique textuelle et étude des textes littéraires, à propos de 'Le Temps' de H. Weinrich", Pratiques, 13, 77-90.

SLATKA, D. (1975): "L'ordre du texte", Études de linguistique appliquée, n° 19, 30-42.

SMITH, Threse F. y Amos L. HANH (1989): "Intermediate-grade students' sensitivity to macrostructure intrusions", Journal of Reading Behavior, vol. XXI, n° 2 167-180.

SOPHER, H. (1989): "Discourse Analysis. The Hierarchic Structure of Meaning Content", Journal of Literary Semantics, vol.8, n° 2 100-108.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane (1980): "Le résumé de texte", Pratiques, n° 26, 59-89.

----- (1992): "Le résumé de texte", M. CHAROLLES y A. PETITJEAN (Dir): L'activité résumante, Metz, Universidad, 183-220.

STUBBS, Michael (1987): Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural, Madrid, Alianza.

SUMPF, J. y J. DUBOIS (1969): "Problèmes de l'analyse du discours". Langages, nº 13, 3-7.

THORNDYKE, Perry W. (1977): "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse", Cognitive Psychology, vol.9, nº 1, 77-110.

TODOROV, Tzvetan (1966): "Les catégories du récit littéraire" Communications, nº 8, 125-151.

----- (1970): "Les transformations narratives", Poétique, I, 322-333.

----- (1991): Crítica de la crítica, Barcelona, Paidós.

TONFONI, Graziella (1987): "Per un modello di coerenza testuale basato sulla teoria dei frames", Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante, nº 4, 33-43.

TUDELA GARMENDIA, Pío (1984): Psicología experimental, Madrid, U.N.E.D.

VALIÑA, M^a D., M^a del Mar BERNAL y M. DE VEGA (1990): "De historias: ¿Reglas, Macro-reglas o modelos mentales?", Revista de Psicología General y Aplicada, Vol. 43, 155-167.

VEGA, Manuel de (1984): Introducción a la psicología cognitiva, Madrid, Alianza Editorial.

-----y otros (1990): Lectura y comprensión Una perspectiva cognitiva, Madrid, Alianza Editorial

VELDE, Roger G. van de (1989): "The Role of Inferences in Text Organization", CONTE, PETÖFI y SÖZER (Eds): Text and Discourse Connectedness, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 543-562.

VENDLER, Zeno (1970): "Les performatifs en perspective", Langages, nº 17, 73-90.

VERA LUJÁN, Agustín (1984): "El concepto de "texto" en la semiología de la narración", Anales de la Universidad de Murcia, Letras, Vol. XLII, Núms. 1-2, 3-30.

----- (1990): "Para una caracterización tipológica de los textos constitucionales (a propósito de los textos constitucionales iberoamericanos)", Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante, nº 6, 47-72.

VEZIN, Jean-François (1992): "Contrôle de la compréhension et résumé", Le résumé de texte, Paris, Klincksieck, 221-236.

VEZIN, Jean-François y Liliane (1982): "Compréhension de textes et intégration cognitive", Bulletin de Psychologie, Tome XXXV, n°356, 649-657.

VIGNER, Gérard (1979): "Cohérence et stabilité", Lire: du texte au sens, Paris, CLE International, 66-78.

----- (1980): Didactique fonctionnelle du français, Paris, Hachette.

----- (1982): Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite, Paris, CLÉ International.

----- (1991): "Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l'activité du résumé", Pratiques, n° 72, 33-53.

VILARNOVO, Antonio (1990): "Coherencia textual: ¿Coherencia interna o coherencia externa?", Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante, n° 6, 229-239.

- (1991): "Teorías explicativas de la coherencia textual",
Revista Española de Lingüística, Año 21, Fasc. 1, 125-144.
- VILLANUEVA, Darío (1992): El comentario de textos narrativos: la novela, Barcelona, Júcar.
- VIPOND, Douglas (1980): "Micro- and Macroprocesses in Text Comprehension", Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19, 276-296.
- WEINRICH, Harald (1964): Estructura y función de los tiempos en el lenguaje, Madrid, Gredos. 1968.
- (1970): "Structures narratives du mythe", Poétique, I, 25-34.
- (1981): Lenguaje en textos, Madrid, Gredos.
- (1989): Grammaire textuelle du français, Paris, Didier/Hatier.
- WERLICH, Egon (1983): A Text Grammar of English, Heidelberg, Quelle & Meyer.

WERTH, Paul (1984): Focus, coherence and emphasis, London, Croom/Heim.

WIEDERSPIEL, Brigitte (1989): "Sur l'anaphore: Du modèle "standard" au modèle 'mémoriel'", Travaux de Linguistique et de Philologie, XXVII, 95-113.

WILLIAMS, Joanna (1984): "Categorization, Macrostructure, and Finding the Main Idea", Journal of Educational Psychology, vol.76, n° 5, 874-879.

WINOGRAD, Terry (1977): "A Framework for Understanding Discourse", JUST y CARPENTIER: Cognitive Processes in Comprehension, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 63-88.

----- (1983a): Language as a cognitive process, Massachusetts, Addison-Wesley.

----- (1983a): Strategic Difficulties in Summarizing Texts, Universidad de Illinois.

WIRRER, Jan (1979): "Five questions on text-linguistics", Papers in Textlinguistics, vol.20, 1, 123-140.

- ZACCARIA, Gino (1990): "Une critique du fonctionnalisme pragois (thème, rhème et thématisation)", ANSCOMBRE, J.-C. y G. ZACCARIA (Eds.): Fonctionnalisme et Pragmatique (À propos de la notion de thème), Milano, Unicopli, 11-42.
- ZAMMUNER, V. (1990): "Argumentative discourse", M. CHAROLLES, S. FISHER y J. JAYEZ: "Le discours. Représentations et interprétations", Nancy, PResseS Universitaires, 111-125.
- ZUBER, Ryszard (1982) "Relations sémantiques et résumé", Condenser, n° 3, 83-94.
- (1992): "Le raisonnement non-logique dans l'activité résumante", M. CHAROLLES y A. PETITJEAN (Eds): Le résumé de texte, Paris, Klincksieck, 49-58.