
**El análisis de textos en la enseñanza del
idioma materno.**

Enrique del Teso, Rafael Núñez, Francisco Álvarez Velasco, Antonio Vior,
Pastora Vázquez, Carmen Díez Handino, Teresa Cosén, Armando Murias.

Tabla de contenidos

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO	5
2. LA DESCRIPCIÓN LA LENGUA MATERNA Y SU APRENDIZAJE	8
2.1 CONTENIDOS DESCRIPTIVOS DEL IDIOMA	8
2.1.1 <i>Fonología</i>	9
2.1.2 <i>Gramática</i>	9
2.1.3 <i>Semántica. y Pragmática</i>	11
2.1.4 <i>Descripción y uso</i>	17
2.2 EL COMENTARIO DE TEXTOS	18
3. DOS TEMAS DE ESTUDIO A PROPÓSITO DE LA PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS.....	22
4. ASPECTOS FORMALES DE LA COHESIÓN TEXTUAL	24
4.1 INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO	24
4.2 COHERENCIA Y EXPLICITUD	27
4.3 REITERACIÓN DE REFERENCIAS.....	40
4.3.1 <i>Universo de discurso</i>	40
4.3.2 <i>Enunciación</i>	47
5. EL COMENTARIO DE TEXTOS	56
5.1. DEFINICIÓN DE TEXTO	56
5.2. LA ESTRUCTURA DEL TEXTO.....	61
5.3.EJERCICIOS CONVENCIONALES PARA LA ADQUISICIÓN Y MEJORA DE LA COMPETENCIA TEXTUAL	63
5.3.1. <i>Resumen</i>	63
5.3.2. <i>Comentario critico</i>	64
5.3.3. <i>Redacción</i>	66

5.4. DIAGNÓSTICO DE LOS EJERCICIOS PROPUESTOS Y ANALIZADOS POR EL GRUPO	66
5.5. ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN	68
5.5.1. <i>Del resumen</i>	68
5.5.2. <i>Del comentario</i>	76
5.5.3. <i>De la redacción</i>	80
5.6. PROPUESTA DE EJERCICIOS PARA MEJORAR LAS HABILIDADES TEXTUALES.....	90
5.6.1. <i>Comprensión:</i>	91
5.6.2. <i>Construcción:</i>	96
5.6.3. <i>Invencción</i>	97

1. Introducción y planteamiento

El objetivo del proyecto realizado por el equipo arriba reseñado era el de elaborar una serie de reflexiones, actividades y materiales orientadores sobre el currículum de Lengua española en el bachillerato y, específicamente, sobre el análisis y comentario de textos. El texto es la unidad que constituye la experiencia básica que un hablante tiene de su lengua, es esa unidad de la que puede tener un buen nivel de comprensión o un deficiente entendimiento, cuando escucha o lee, y en la que puede ser eficiente o ineficiente cuando escribe o habla. La producción y la lectura de textos en la asignatura de lengua española habrá de ser, por tanto, el objeto y razón de ser de la materia. Los contenidos curriculares de la asignatura habrán de estar preferentemente orientados hacia las actividades que se consideren adecuadas para incidir positivamente en la capacidad de generar, comprender e implicarse en los textos. A este respecto cabe señalar una cierta confusión y desorden en lo que respecta al cuerpo de doctrina que debe constituir los contenidos de la lengua española. La gramática y el análisis sintáctico fueron siempre el eje vertebrador de estos contenidos y el componente fundamental de la formación que los profesores adquieren en la universidad. Sin embargo, es evidente que la destreza en el análisis y la descripción gramatical por sí solos no hacen mejorar el nivel de redacción y comprensión lectora de los estudiantes. Parece imponerse el criterio de que ha de ser el texto, y no la oración, la unidad de estudio sobre la que se estructuren los contenidos. Cabe señalar entonces cuatro problemas que debe afrontar la enseñanza de la lengua española:

- En primer lugar, debe definirse el papel de la gramática en el cuerpo de contenidos de la asignatura. Sin una adecuada formación gramatical, será imposible trabajar con eficacia en cualquier tipo de ejercicio idiomático, pero con una formación sólo o preferentemente gramatical no se consiguen progresos reales en la capacidad de expresión y comprensión de los estudiantes. Por otro lado, los contenidos deben estar diseñados de manera que la gramática, la semántica, la pragmática y el análisis del texto tengan continuidad y no haya saltos abruptos entre ellas. En muchas ocasiones para los propios profesores hay un hiato y un espacio irreductible entre las lecciones sobre el análisis del sujeto, por

ejemplo, y los ejercicios de comentario de texto. De esta manera, lo que se aprende en gramática no acaba teniendo proyección sobre otro tipo de actividades y no se advierte en qué sentido es soporte de esas otras actividades.

- En segundo lugar, deben seleccionarse también los contenidos pertinentes de semántica y pragmática como parte de los contenidos teóricos de la asignatura. No sólo estas disciplinas son las que salvan esa continuidad entre el análisis de la oración y los ejercicios sobre los textos, sino que en ellas es donde se estudian ciertos conceptos y relaciones que constituyen los fundamentos del propio análisis del texto.
- En tercer lugar, no debemos perder de vista que el desplazamiento del centro de interés hacia el texto trae consigo problemas metodológicos. En gramática hay un cuerpo de doctrina relativamente bien conocido y establecido y hay también referencias claras a las que recurrir. No existe, sin embargo, ese fondo común cuando nos enfrentamos al texto. Los estudios sobre el texto proceden de disciplinas diferentes con objetivos distintos y existe una gran dispersión conceptual.
- En cuarto lugar, la estructuración de contenidos debe ser el soporte que garantice la eficacia de las actividades que deban ejercitar el uso activo y pasivo del idioma. Esos contenidos deberán guiar el diseño de esas actividades y la actuación del profesor sobre los ejercicios realizados por los alumnos.

En este trabajo presentamos algunas reflexiones sobre determinados aspectos del trabajo con textos en la asignatura de Lengua española, tratando de conseguir dos objetivos:

- Proponer algunas sugerencias sobre actividades útiles para la producción y lectura de textos debidamente incardinadas en un cuerpo de doctrina coherente. Se trata, no sólo de presentar ideas más o menos aprovechables para diseñar ejercicios, sino también de mostrar esos ejercicios con un lingüística detrás, de manera que no sean actividades episódicas sin estructuración ni fundamentos.

- Hacer visibles los contenidos curriculares que deben formar parte de la teoría estudiada en la asignatura a propósito de los aspectos considerados y mostrar el camino por el que se proyectan en la práctica de los textos.

Naturalmente, este trabajo sólo puede ser parcial y ceñirse a algunos componentes del análisis textual, dado que hubo de realizarse en un tiempo limitado y que el uso de materiales (ejercicios, redacciones,...) procedentes de las clases de enseñanza media exige una retroalimentación con las actividades del aula que no puede ser muy ágil. Presentaremos en primer lugar un marco mínimo de ubicación de los contenidos lingüísticos que deben distribuirse en las enseñanzas del español para introducir un orden en el papel que deben desempeñar las distintas disciplinas lingüísticas.

2. La descripción la lengua materna y su aprendizaje

2.1 Contenidos descriptivos del idioma

Para alcanzar su objetivo básico, y en conformidad con lo que es la práctica y la experiencia de la mayoría de los profesores, la enseñanza de la lengua materna ha de combinar la transmisión descriptiva de contenidos con el adiestramiento, entrenamiento o ejercitación de las habilidades idiomáticas. En todas las programaciones están previstos ejercicios variados directamente destinados a que el alumno conozca, por ejemplo, los detalles del español normativo y se perfeccione en determinadas técnicas. Además de estos adiestramientos, las programaciones incluyen contenidos descriptivos de la lengua que se estudia. Estos contenidos descriptivos podemos clasificarlos en dos grupos.

A) Descripción del idioma en sus variedades

Se suele incluir como parte del conocimiento básico del idioma materno una serie de informaciones externas a los mecanismos puramente funcionales y comunicativos de ese idioma y que no tienen, en principio, incidencia en la destreza que el estudiante pueda tener en el uso de su lengua. Nos referimos a las noticias referentes a su extensión, variedades espaciales y dialectales, sus registros internos, etc. Es la descripción del idioma que se hace en los temas de dialectología y en los destinados a describir someramente las características del nivel científico, jurídico, jergas y otros registros. Se trata de temas en que se informa sobre el idioma como un componente más de la sociedad en que vive el alumno, de la misma manera que se le enseña la geografía o la historia de su país.

B) Descripción de las estructuras lingüísticas

El saber que tengamos de las variedades espaciales y sociales del idioma materno no es el que permite que nos entendamos cada vez que hablamos o se nos habla. En cada momento, la comunicación es posible por el conocimiento que los dos interlocutores tienen de *un* sistema lingüístico, el que se esté utilizando en el momento de que se trate. La des-

cripción del idioma que se ofrezca a los estudiantes debe ser sobre todo la del sistema lingüístico oficial, aunque se les dé la información de que existen otros.

Un sistema lingüístico consta de tres módulos básicos que deben estar presentes y estructurados en los temarios de enseñanza media: son el componente fonológico, el gramatical y el semántico-pragmático. Estas son las tres cosas que hay que conocer para entender y emitir los mensajes de una lengua: la forma de organizar el material sonoro de sus emisiones (fonología); la forma que tienen los signos de esa lengua de coaparecer y fundirse en unidades superiores en sus mensajes (gramática); y la manera en que la realidad que se quiere comunicar se objetiva en esos mensajes por el valor referencial que tienen los signos componentes a resultas de su valor inherente, del que adquieren por su fusión gramatical (semántica) y del que tienen como acto realizado con unos fines y en un marco adecuado (pragmática).

2.1.1 Fonología.

La descripción del sistema fonológico de la lengua plantea pocos problemas de concepción para la enseñanza. Por un lado, es un aspecto muy parcial para la comprensión y generación de textos en la lengua materna, por lo que siempre tendrá una representación pequeña en los temarios. Y, por otro lado, el adiestramiento que tienen los sujetos en la escritura alfabética casi abarca ya por sí solo el nivel de análisis y capacidad de segmentación que el estudio de este sistema debería procurar. Por lo demás, es la parte de la descripción lingüística que mejor se deja exponer en clasificaciones y taxonomías, por lo que los problemas referentes a las estrategias de exposición son pequeños.

2.1.2 Gramática.

La gramática en sentido amplio (partes del discurso y sus paradigmas morfemáticos, relaciones sintácticas, etc.) parece el verdadero núcleo de la descripción idiomática. Consciente o inconscientemente, muchos profesionales de la enseñanza del español reducen la lingüística a este componente. Tal vez tenga que ver con esta reducción la baja formación que normalmente tienen en semántica y pragmática los profesores de lengua y lite-

ratura: tanto en la enseñanza media como en la universitaria es un hecho que la semántica no forma parte del bagaje mínimo que se le supone a un lingüista o un filólogo. La formación del profesorado de lengua y literatura suele ser amplia y profunda en lo que se refiere a la gramática, mientras que los conocimientos de semántica se han considerado siempre como propios de una formación más específica y especializada. Por esta razón, los contenidos descriptivos que incluyen los temarios de lengua española y los cursos de reciclaje y actualización para profesores se ocuparon durante mucho tiempo fundamentalmente de cuestiones gramaticales. Con frecuencia los enseñantes identifican su perfeccionamiento científico con un estudio más detallado de la gramática del español para después comprobar el dudoso interés formativo que tiene para sus alumnos el resultado de sus esfuerzos.

La gramática descriptiva (no sólo la normativa que se explica en las actividades de adiestramiento) debe, en cualquier caso, mantenerse como un componente básico del aprendizaje idiomático al menos por tres razones.

- La gramática proporciona un lenguaje con el que el profesor puede referirse al idioma en sus razonamientos y en sus prácticas. Resultaría sumamente complicada cualquier práctica en la que no pudiéramos utilizar palabras como “artículo”, “preposición”, “nombre”,... Esto puede parecer trivial porque es parte de nuestra formación desde niveles muy elementales de enseñanza, pero existen países (pocos) altamente desarrollados donde se abandonó la gramática de la lengua materna en la enseñanza media, con consecuencias negativas que merecen ser tenidas en cuenta.
- Cualquier actividad más o menos reflexiva sobre el idioma supone una cierta actitud de análisis y una cierta capacidad de segmentación de sus secuencias. No es esto una particularidad de las asignaturas de lenguaje. Un profesor de ciencias puede distinguir unos árboles de otros por ciertas particularidades de las ramas o de las hojas. Es necesario que las piezas de las que habla el profesor (ramas y hojas) sean percibidas por los alumnos como partes evidentes del todo en el que aparecen (el árbol) y que se sientan resultado de una desmembración natural del árbol, hecha por sus juntas obvias. Todos los hablantes alfabetizados de un idioma tienen ya una cierta experiencia en la segmentación del discurso lingüístico. Al ejercitarnos en la lectura y escritura, nos acostumbra-

mos a despiezar las secuencias en palabras y frases, precisamente por los hábitos que nos imponen las normas de la escritura (espacios en blanco que median entre las palabras, signos de puntuación, etc.). Pero, naturalmente, esto no es suficiente. Puede ser que el profesor, ante una secuencia como *no sabía lo que pretendía*, necesite incluir en sus razonamientos el hecho de que el segmento *lo que pretendía* es, desde el punto de vista referencial, un individuo lógico y uno de los argumentos de 'saber'; y que el segmento *que* alude a otro individuo, que hace de argumento de 'pretender'. Pero es básico que el alumno perciba con claridad que la secuencia *lo que pretendía* es un conjunto de signos que funcionan unitariamente en un bloque superior y que, por tanto, es una parte natural de la secuencia completa (como antes se veía la evidencia de que las ramas son una parte natural del árbol); y tiene que ver con claridad que la referencia del relativo forma parte de la estructura argumental del verbo subordinado. Sólo un buen adiestramiento en el análisis sintáctico y la reflexión gramatical permitirá que el profesor pueda razonar sobre los componentes de las secuencias lingüísticas con la seguridad de que la segmentación en la que se desgajan esos componentes es percibida y comprendida por quien recibe las explicaciones.

- Desde un punto de vista más general, no hay ninguna otra materia que adiestre con la misma profundidad en el análisis de totalidades estructuradas en componentes jerárquicamente organizados y en la comprensión de las relaciones de dependencias que se pueden establecer entre elementos que se aglutinan en un todo.

2.1.3 Semántica. y Pragmática

2.1.3.1 CUESTIONES GENERALES

Como se apuntó antes, creemos que la semántica y la pragmática fueron siempre los componentes más ausentes de los contenidos descriptivos que configuran los programas de enseñanza media o, al menos, los que tuvieron una presencia más endeble desde el punto de vista metodológico. La semántica y la pragmática constituyen el módulo de la lingüística en que se estudian los recursos léxicos disponibles en un sistema y, sobre todo, es la disciplina en la que se estudia de qué manera las secuencias lingüísticas se refieren al

mundo comunicable. Esto quiere decir que es aquí donde la lingüística estudia la estrategia de los hablantes para organizar su información en secuencias lingüísticas y los mecanismos de descodificación e inferencia que utilizan los receptores para actualizar la información explicitada en esas secuencias y para obtener la información no dicha. A su vez, aquí es donde se distinguen varias categorías de información implícita (por ejemplo, las implicaciones semánticas, las presuposiciones semánticas y las presuposiciones pragmáticas), que conviene detallar porque, según sean de uno u otro tipo, tienen una incidencia distinta en la estructuración del discurso.

Una incorporación metodológicamente coherente y ordenada de la semántica y la pragmática a los contenidos de la lengua en la enseñanza media es sumamente deseable por motivos como los siguientes:

- Es el campo del análisis lingüístico más cercano a las intuiciones más básicas que un hablante tiene de su actividad lingüística. Los inventarios fonológicos y las estructuras gramaticales son herramientas que el hablante aprende y sobre las que no puede intervenir, aun cuando las gramaticales garanticen un número potencialmente infinito de usos diferenciados. Al ser materiales aprendidos y heredados, constituyen en conjunto una serie de habilidades de las que el hablante se sirve casi inconscientemente. Cuando a un estudiante se le informa de las estructuras gramaticales que utiliza como hablante en su lengua materna y de los materiales fonológicos de que se sirve, la manera en que recibe esa información se acerca hasta cierto punto (sin ser lo mismo, naturalmente) a la manera en que recibe la información que se le da sobre la manera en que respira o late su corazón. Sin embargo, cuando se le explica en qué consiste un contexto muy explícito o muy poco explícito y cómo se adaptan los mensajes a esa circunstancia, o cómo se infieren contenidos no expresados sólo por la estrategia que le suponemos a nuestro emisor, o cómo se relacionan las palabras con su significado y cómo aprovechamos esas relaciones en la estructuración de nuestros discursos, estamos provocando una reflexión muy cercana a operaciones de las que el hablante tiene un alto grado de conciencia.
- Constituyen el campo en el que el análisis del lenguaje se prolonga con naturalidad en el análisis de otros medios de comunicación no lingüísticos. En definitiva, donde se en-

cuentran todos los sistemas de comunicación es precisamente en el mundo que comunican y en las estrategias por las que descifra lo dicho y se reconoce y recupera lo no dicho.

- Hasta que no se llega a la semántica, la lingüística no se puede enfrentar directamente al texto. Mientras el análisis es gramatical, es poca la diferencia que hay entre un texto de ocho frases y ocho frases sueltas sin relación entre sí. Además, los análisis fonológico y gramatical tienen siempre la finalidad de reducir cada texto al conjunto limitado de recursos fonológicos y estructuras sintácticas que tiene cada idioma. Un análisis sintáctico, por ejemplo, buscará ver en el texto que se considere la repetición de algunos de los moldes formales estudiados en la gramática. Analizar sintácticamente un texto es introducir la masa de ese texto en alguno de los moldes formales (muy limitados en número, por definición) previstos por la gramática. Por eso decimos que la lingüística no busca el texto en estos niveles de análisis. Como veremos, una serie de secuencias idiomáticas serán siempre textos distintos si se emiten o interpretan en circunstancias diversas, con contextos variados y con interlocutores diferentes. La comprensión de la textualidad no sólo consiste en la comprensión de la unidad orgánica de una serie más o menos larga de enunciados, sino también en la comprensión de la individualización y carácter único que tiene la información adherida a esas emisiones en el contexto en que se produjeron y con los protagonistas que intervinieron. En definitiva, la naturaleza del texto no puede comprenderse únicamente desde el punto de vista lingüístico y gramatical, como una unidad superior en la que se integran unidades gramaticales más simples, porque ante todo el texto es, según analizaremos más adelante, la unidad de interacción comunicativa y, como tal, presenta una organización específica en la que no intervienen las reglas de la gramática, sino de manera indirecta.

La semántica y la pragmática, al no considerar agotado su análisis hasta no hacer decir a las palabras y secuencias lo que dicen en el entorno en que se dicen, no sólo hacen una exploración de los recursos idiomáticos utilizados en las secuencias (en este caso, recursos léxicos), sino que hacen desembocar el análisis puramente lingüístico en la antesala

del análisis textual, que implica atención a los contenidos cognoscitivos y sociales que se manejan.

- El análisis semántico y pragmático no es, en sí mismo, un análisis del texto, pero sí constituye en muchos casos un ejercicio de fundamentos del análisis textual. Un ejercicio de fundamentos consiste en el adiestramiento y adquisición de técnicas que no son de aplicación directa para una determinada actividad, pero que son constituyentes básicos de las operaciones necesarias para el desarrollo y cumplimiento de esa actividad. Es posible que muchos podamos recordar todavía aquellos muelles que tuvimos que aprender a reproducir en los primeros cuadernos de caligrafía con los que se nos enseñaba a escribir. Ciertamente, los muelles no eran letras y la habilidad de poder reproducirlos no era de aplicación inmediata directa para escribir; pero se suponía que esa habilidad había que ejercerla para poder reproducir las letras y se nos adiestraba en tal habilidad por separado, al margen de las letras y el alfabeto. Eso es un ejercicio de fundamentos. La semántica y la pragmática no enseñan por sí solas estilística ni análisis del texto, en sentido amplio. Pero cuando se aprende en qué consiste la normalidad semántica y pragmática de un mensaje y se sabe razonar sobre los factores que hacen que un mensaje sea intrínsecamente anómalo o inadecuado para tal o cual situación, se tienen ya en bruto los materiales para entender el uso estético del lenguaje o el porqué del efecto humorístico de una expresión. Teniendo una mínima base de pragmática y conociendo las relaciones semánticas que se dan entre las palabras, tenemos también ya elementos para razonar las recurrencias que hacen que un texto sea siempre uno y unitario y para entender cómo se dibuja el tema de un texto y sus desviaciones.

En suma, da la sensación de que la semántica es la disciplina en que debe haber una evolución más acusada porque parece que es el módulo de descripción lingüística en que se está más lejos de la consecución de los objetivos deseables.

2.1.3.2 LOS DOMINIOS DE LA SEMÁNTICA Y LA PRAGMÁTICA

Hasta aquí hablamos de la semántica y la pragmática como si el terreno y métodos de una y otra fueran el mismo. Lo hicimos así porque el análisis semántico y el pragmático

son lo suficientemente contiguos y complementarios entre sí como para que se les pueda imaginar como un nivel de análisis peculiar frente a los niveles gramatical y fonológico. A efectos didácticos, no es interesante disociar la semántica de la pragmática de los mensajes lingüísticos con la claridad con que se disocia la semántica de la gramática, por ejemplo. El análisis semántico y el pragmático cumplen conjuntamente el gran objetivo de comprender las condiciones de interpretabilidad y de adecuación de los mensajes lingüísticos al contexto y a los interlocutores, pues es en virtud de esas condiciones como los mensajes dicen exactamente lo que dicen para interlocutores apropiados en el contexto en que se emiten. Podemos, en cualquier caso, señalar algunas diferencias entre una y otra disciplina, que puedan servir para situarlas mejor. No debe tomarse la síntesis que sigue como una presentación formal de las dos disciplinas, sino sólo como una ambientación que permita vislumbrar los contornos del campo en el que se situará el presente trabajo.

La semántica debe establecer las condiciones de interpretación de los mensajes lingüísticos. Esto significa que debe explicar la manera en que estos se refieren al mundo, o lo que es lo mismo, debe establecer sus condiciones de verdad. Para ello, se propone tareas como las siguientes:

- Establecimiento de los tipos semánticos básicos. Una secuencia lingüística puede hacer referencia a un individuo, a una propiedad (o criterio de agrupación de individuos) o a algún hecho del mundo (es decir, a un proceso o a un estado de cosas). La definición y caracterización de cada una de estas categorías será una de sus primeras tareas.
- Principios y procedimientos del análisis componencial. Aquí es donde se analizan los componentes léxicos de las palabras, donde se fija su estructura semántica y donde se representa formalmente su significado.
- Establecimiento de las relaciones semánticas. La práctica del análisis componencial proporciona los datos necesarios para establecer las relaciones semánticas que estructuran el vocabulario (sinonimia, antonimia, hiperonimia, ...).
- Estudio de las condiciones de interpretación y de las condiciones de anomalía semántica de los mensajes lingüísticos. Todo mensaje se entiende referido a un cierto mundo posi-

ble o estado de cosas en el marco del cual dice algo y toma sus posibilidades veritativas. La semántica busca establecer las posibilidades interpretativas de las secuencias complejas en función de los significados más simples de las piezas que las componen y en función del mundo posible sobre el que enuncia alguna verdad. Naturalmente, esto supone también el establecimiento de las condiciones de la anomalía semántica, es decir, de las condiciones que imposibilitan a un mensaje gramaticalmente bien formado poder decir nada en ningún mundo posible.

Las diferencias entre el modo en que la semántica y la pragmática consideran los enunciados lingüísticos parten de la relevancia con que una y otra disciplina consideran el contexto de enunciación y los conocimientos, creencias y expectativas de los interlocutores. Ante una secuencia como *Los elefantes no tienen plumas*, la semántica se interesa por cómo se relaciona con el mundo del que se habla, mientras que la pragmática se interesa por cómo se relaciona con el estado de conocimientos de los interlocutores. La semántica no encontrará nada anómalo en esa oración puesto que se pueden describir sus condiciones veritativas y sus posibilidades interpretativas y no encierra contradicción ni tautología alguna. La pragmática puede describir la emisión de esa oración como un acto de habla fallido en un buen número de contextos. La expresión citada tiene una forma que la asimila a la aseveración y este es un acto de habla que sólo tiene éxito si se cumple entre otras la condición de que no sea evidente para el hablante o para el oyente que este segundo conoce ya la información contenida en el enunciado que se asevera. Que los elefantes no tienen plumas es algo conocido por cualquier hablante y en una conversación normal es obvio para los dos interlocutores que el otro conoce esta circunstancia y, por tanto, el enunciado citado sería un acto de habla anómalo que produciría extrañeza.

La pragmática estudia los mensajes lingüísticos como *actos* que se realizan con el lenguaje. Su punto de vista primordial no es lo que dicen los enunciados, sino lo que *hace* el emisor al emitirlos. La pragmática busca caracterizar y clasificar los actos de habla, las condiciones de éxito convencionalmente asociadas a sus resultados y los efectos que introduce en la situación de enunciación, específicamente las reacciones o respuestas convencionalmente asociadas a dichos actos.

A la pragmática le conciernen también las reglas que rigen los aspectos de la interpretación de los mensajes que no resultan del conocimiento del significado de las palabras ni de la combinatoria semántica que se pueda dar entre ellas, sino del conocimiento que se tiene de la estrategia del emisor. Cuando un hablante dice *algunos asistentes se fueron de la sala*, el receptor asume que no se fueron todos, a pesar de que el emisor no habría mentado si el caso fuera que se habían ido todos. El hecho de que todos se hubieran ido se excluye como posible interpretación, no por lo que semánticamente dice la oración, sino porque esa oración emitida para referirse al hecho de que todos se hubieran ido supondría un extraño ejercicio lingüístico por parte del emisor. El receptor supone que el emisor quiere hacerse entender y que colabora con él para que la comprensión sea posible, por lo que descarta cualquier interpretación que implique una inusual falta de colaboración. Las llamadas máximas de conversación son, por tanto, otro bloque temático de la pragmática que será de suma importancia para el desarrollo de este trabajo.

2.1.4 Descripción y uso

Sobre la relación entre la descripción lingüística y el nivel de uso, a cualquier enseñante se le plantean dos cuestiones obvias. La primera cuestión es de qué manera la formación que un enseñante adquiera en estos tres módulos descriptivos (fonología, gramática y semántica) le proporciona herramientas para intervenir en el nivel idiomático de sus alumnos y conseguir que su expresión y comprensión lingüística mejore. La segunda cuestión es hasta qué punto incluir contenidos de fonología, gramática y semántica en un programa y formar a los estudiantes en esas materias hace que mejore su nivel idiomático. La primera cuestión afecta al interés de que estos contenidos formen parte del currículo del profesor y la segunda al interés de que deban formar parte del currículo de los estudiantes.

La formación idiomática de los estudiantes desemboca en el manejo activo y pasivo de unidades lingüísticas completas, es decir de textos. El nivel que alcancen en el comentario de textos, por un lado, y en la capacidad de redacción y expresión escrita, por otro, será lo que determine el nivel de éxito o fracaso de su formación lingüística. Profesores y alumnos deben disponer de herramientas precisas para el adiestramiento en las habilidades de redacción y comprensión de textos. Es aquí donde se justifican los contenidos descriptivos

por razones más interesantes que el mero incremento de la cultura general. La formación científica del profesor tiene que estar orientada a conocer en profundidad el funcionamiento práctico, en su utilización diaria, del material lingüístico y así poder intervenir con sus sugerencias, correcciones y propuestas de actuación sobre los comentarios y redacciones de sus alumnos de manera eficaz. Por su parte, el nivel de reflexión lingüística que alcancen los estudiantes al asimilar los contenidos les facilitará la tarea de volver sobre sus propios ejercicios, reconocer sus deficiencias, interpretar las indicaciones del profesor y alcanzar un aprendizaje que mejore sus futuras producciones lingüísticas, tanto las espontáneas como las académicas.

Parece, por tanto, algo simple la pregunta de si realmente conocer las funciones sintácticas o lo que es la relación de antonimia sirve o no para que un alumno se exprese mejor. La pregunta es simple porque ignora varias fases intermedias entre el estudio de la fonología, la gramática y la semántica de una lengua y el uso real de esa lengua. La asimilación de los contenidos descriptivos es necesaria porque de ella depende un conocimiento suficiente de la herramienta lingüística, del que a su vez va a depender, por un lado, el nivel de intervención del profesor sobre la producción idiomática de los alumnos, y, por otro lado, el nivel de comprensión de los alumnos sobre sus propios productos lingüísticos y, por tanto, su capacidad para hacer progresar a partir de la práctica y las observaciones del profesor sobre esa práctica. Sería como preguntarnos si el conocimiento de las partes de un fusil va a mejorar nuestra puntería. El conocimiento del instrumento simplemente va a hacer más fáciles y ambiciosas las prácticas que sí mejorarán la puntería.

2.2 El comentario de textos

La elaboración de un comentario de textos no es más que la explicitación reflexiva de la lectura del texto que se comenta. Comentar un texto es, básicamente, resumirlo y explicarlo (esto es, implicarse en él), que es lo mismo que hacemos cuando lo leemos. Desde el momento en que el comentario supone el esfuerzo de reflexionar y hacer explícita esa actividad de la lectura, la práctica del comentario es la práctica en la lectura. Como además el comentario de textos es un ejercicio académico que se debe expresar por escrito, es tam-

bién práctica del uso activo de la lengua escrita. Conviene reparar en que no es una práctica útil para la lengua escrita en el mismo sentido en que lo es cualquier otro trabajo escrito que se mande a un estudiante en cualquier otra materia. El producto que se le pide a un estudiante en un ejercicio de comentario (simplemente un texto) es del mismo tipo que aquello que se estudia (precisamente un texto). Los principios de coherencia entre partes que se les manda analizar en un texto son los mismos que deben ser guardados en su comentario escrito. Por eso el comentario de textos es el ejercicio en el que se ejercita de manera más integral el dominio que el estudiante tiene de su idioma y, al ser un ejercicio en el que se vuelcan todos los contenidos descriptivos lingüísticos que se están estudiando en el mismo programa, es la actividad en la que efectivamente las descripciones gramaticales o de otro tipo acaban incidiendo en el nivel idiomático de los estudiantes.

El aprendizaje lingüístico y el dominio de una lengua no es un tipo de conocimiento que se adquiera por la asimilación de ciertas informaciones empíricas o formales. Expresarse y entender las expresiones de los otros con cierta corrección y claridad es el resultado de haber hecho propios ciertos recursos, de haber adquirido una destreza a base de repetir ciertos ejercicios. Es lo mismo que ocurre con la forma física. El adiestramiento, como en educación física, ha de consistir en ejercicios que fuercen la actividad en la que se quiere progresar más de lo que normalmente exige la vida práctica. Nuestra vida normal no nos suele obligar a leer y escribir con la profundidad que se busca en un comentario de textos, como tampoco nos exige tener que correr unos cuantos kilómetros sin parar o cosas semejantes. Sólo ejercitándonos en esas situaciones ficticias adquiriremos los recursos necesarios para realizar las tareas de la vida normal de forma eficaz y satisfactoria.

En este trabajo no entraremos, más que de manera accidental, en lo que antes llamamos ejercicios de fundamentos. Analizaremos directamente el tipo de unidad que se trata de comprender y producir con éxito, el texto (escrito), y las actividades básicas de resumen (comprensión básica) y explicación (análisis e implicación del sujeto) que constituyen el comentario de texto. Aquí trataremos de que vayan tomando cuerpo las herramientas conceptuales necesarias para que el profesor de lengua materna pueda avanzar en la solu-

ción de dos problemas fundamentales, que creemos constituyen el principal reto y la principal deficiencia de la enseñanza del comentario de textos en todos los niveles:

- Los profesores son capaces normalmente de acotar técnicamente y, por tanto, de transmitir y enseñar, los errores lingüísticos de los alumnos que tienen que ver con la ortografía, la gramática o el léxico. Un profesor advierte sin dificultad una falta de ortografía, una discordancia considerada incorrecta, un uso impropio de una palabra o el uso de una palabra no autorizada. En el plano puramente estilístico el repertorio de intervención de los profesores suele ser más limitado. Pueden dar algunos consejos, como evitar la reiteración de la misma palabra en poco espacio, rehuir redundancias innecesarias, eludir el uso de clichés y palabras baúl, etc. Pero sus recursos suelen ser claramente insuficientes para analizar y transmitir los errores y carencias relativos a la organización global del contenido informativo del texto. Llegados a este nivel, las observaciones de los profesores suelen volverse más imprecisas e intuitivas (“no está bien estructurado”, “no se ve con claridad tal o cual idea”, “no es concluyente”, ...). Las impresiones sobre la construcción de los textos suelen ser globales y los componentes responsables de la corrección textual de un conjunto de oraciones no se dejan analizar fácilmente como conjuntos de factores discretos que permitan especificar en qué consiste el problema de una redacción, en qué punto empieza y qué lo mantiene.
- Es habitual que el profesor sea perfectamente capaz de realizar él mismo un comentario de texto y de explicar con eficacia el comentario realizado. Pero suele haber grandes dificultades para lograr que los comentarios explicados en clase tengan valor metodológico. La resolución de una tarea sirve como modelo metodológico, transmite método, cuando pone de manifiesto la manera de resolver otra semejante. El comentario de problemas en matemáticas suele tener un fuerte valor metodológico, porque normalmente se resuelve de manera que resulta un modelo de resolución de problemas similares. Lo mismo ocurre con el comentario y análisis sintáctico. Es bastante probable que con la práctica del análisis sintáctico se adquieran modos recurrentes de abordar esa misma tarea con oraciones variadas. Pero en los comentarios de textos, del tipo que sean, el éxito de la transmisión de método es menos habitual. En ocasiones se facilitan esquemas en

que se trata de sintetizar las subtareas que deben ser resueltas para un comentario, pero suelen dar lugar a comentarios encorsetados, rígidos, que parecen más respuestas a cuestionarios que textos con personalidad propia. El método debe ser modular y basado en un análisis correcto de lo que es la propia coherencia textual. No se trata de buscar esquemas que deban proyectarse sobre cualquier texto, sino de reconocer en los textos una estructura básica que sirva de modelo para organizar nuestra información sobre cualquier tema y hacerla accesible a los demás.

3. Dos temas de estudio a propósito de la producción y comprensión de textos

Un estudio completo sobre todos los aspectos relativos a la producción y comprensión de textos en la enseñanza de la lengua materna equivaldría a un estudio total de la asignatura, lo que evidentemente desborda las posibilidades de trabajo del equipo en los plazos que tiene fijados. Por ello, en lo que sigue nos hemos ceñido a dos aspectos elegidos por la importancia que pueden tener en la orientación de los profesores. En el capítulo 5 nos dedicamos al estudio del resumen y el comentario de textos, en el sentido en que habitualmente lo entendemos. Esto quiere decir que son allí objeto de nuestra atención las grandes estructuras textuales, la parte más alejada de la gramática oracional, tanto en lo que se refiere a las orientaciones sobre comprensión y lectura como en lo que se refiere a las orientaciones sobre producción y redacción. En el capítulo 4 trataremos de la cohesión del texto, pero ceñida a sus aspectos más formales y lingüísticos. Se trata de una aproximación al texto en el nivel en que el estudio del texto es claramente visible desde la gramática, la semántica y, en general, la lingüística oracional. En todo caso, hemos tratado de ceñirnos a estas dos prioridades:

- Entendemos que las actividades que constituyen el objetivo total de la enseñanza del español son, además de un objetivo, un medio, pero no el único. Es indudable que para aprender a hacer un comentario de textos es necesario hacer comentario de textos, pero no ha de ser esta la única actividad y acaso tampoco la más frecuente. Damos especial importancia a los ejercicios que educan aspectos del comentario o de la cohesión textual susceptibles de ser considerados por separado, de manera que en el ejercicio total del comentario o la redacción ese adiestramiento por partes se manifieste en una mayor madurez. La importancia de la parte teórica que debe conocer el profesor está precisamente en que esos aspectos parciales del texto corresponden a los componentes que podamos llegar a establecer en un estudio científico de la lengua.

- Entendemos que en la formación del profesorado hay más problema de confusión que de información. Hemos dado por ello prioridad a la claridad metodológica sobre la exhuberancia de casos y propuestas.

4. Aspectos formales de la cohesión textual

4.1 Introducción y planteamiento

La capacidad de producir y leer comprensivamente textos idiomáticos resulta de un adiestramiento y un conocimiento suficiente de todos los niveles estructurales del código que se utiliza. Sin duda, lo más visible cuando un estudiante redacta o lee un texto es su capacidad o incapacidad para distribuir y organizar grandes unidades de información. Al leer un texto, lo que nos queda inmediatamente en la memoria son sus componentes temáticos más amplios y sólo un análisis laborioso nos puede hacer conscientes de las estructuras más simples. Por eso, la eficacia o ineficacia en la estructuración de esos grandes componentes textuales es el factor que más inmediatamente nos proporciona una impresión de madurez o inmadurez en una redacción. Los grandes componentes de los que hablamos serían, por ejemplo, en una redacción argumentativa o de opinión, aspectos tales como la focalización del tema general, la expresión de la conclusión o tesis principal, los apoyos de esa tesis, las implicaciones derivadas, etc.

Sin embargo, una parte de esa impresión general de buena o mala formación del texto descansa en mecanismos lingüísticos de dimensión supraoracional, pero muy localizados y muy simples. De hecho, algunos de ellos son bien conocidos por la gramática oracional. La buena o mala utilización de estos recursos lingüísticos puede ser una parte importante de lo que determine que la composición general del texto sea eficaz o que se resienta.

La primera característica que debe tener un texto eficaz es que se trate de un conjunto cohesionado. Lo primero que hemos de conseguir en una redacción escolar es precisamente esta característica. A partir de ahí, el texto puede ser más o menos persuasivo, más o menos brillante como exposición o más o menos creativo, pero sin ser una manifestación lingüística bien organizada en sus aspectos formales básicos es imposible alcanzar ningún otro objetivo. De la misma manera, la lectura comprensiva de un texto exige que el recep-

tor perciba con claridad los recursos estructurales que dan cohesión al conjunto, porque con una recepción deficiente de estos mecanismos el texto sólo puede ser incorporado como una sucesión inconexa de elementos con más ruido que información.

La cohesión es esa propiedad que hace que las frases de un texto parezcan difíciles de entender cabalmente si se las extrae del conjunto del que forman parte y que hace, por tanto, que la interpretación de cada frase sea dependiente de la interpretación de las otras frases previas que constituyen su contexto lingüístico inmediato. Simplificando algo la cuestión, hay dos razones por las que una oración aislada puede ser difícil de interpretar y provocarnos la sensación de que debemos tener en cuenta lo dicho en otras frases previas para entenderla bien.

La primera es que la frase resulte por sí misma semánticamente vaga y sólo pueda explicitarse suficientemente si su interpretación se remite en parte a lo dicho en otras oraciones y hay una forma lógicamente coherente (es decir, libre de contradicciones o sinsentidos lógicos) de efectuar esa remisión. Así, una secuencia como: *sí, pero yo no*, aunque está gramaticalmente bien formada, resulta prácticamente ininterpretable si no incorporamos a su interpretación la información obtenida por otras oraciones precedentes. Esta dependencia que sentimos que tiene el sentido de esta frase del sentido de otras frases es el factor en el que descansa la percepción de que la sucesión de enunciados forma un conjunto cohesionado y no se limita a una serie yuxtapuesta de elementos. Naturalmente, una frase tan semánticamente indeterminada como la citada sólo resultará discursivamente eficaz si efectivamente el contexto preciso que se necesita para poder interpretarla es el que había. Supongamos un contexto como el siguiente:

—Es posible que al final no venga.
—*Sí, pero yo no.*

En este contexto la frase considerada es difícil de interpretar aisladamente, pero sigue siendo difícil de interpretar en el contexto en que surge. Aquí hay un problema de cohesión. Existen ciertas normas que hay que seguir para hacer descansar el sentido de una frase en el sentido de los enunciados previos y tales normas son precisamente principios de cohesión.

La segunda razón por la que la interpretación de un enunciado puede depender de la interpretación de otros anteriores es que en el enunciado considerado haya expresiones que apunten a otras expresiones dichas. Es frecuente que una oración contenga elementos que retoman la referencia efectuada por otros elementos que habían aparecido en otros enunciados, de manera que entendemos lo que dicen en la medida en que: 1- entendimos lo que decían esos elementos previos; y 2- nos damos cuenta de que dicen lo mismo que esos elementos previos. Consideremos las siguientes secuencias:

a) Juan compró un libro de arquitectura. Yo lo había visto en un catálogo, pero me había parecido caro.

b) Un novelista entró en el museo con su padre. El viejo parecía interesado, pero el intelectual tenía un gesto de preocupación.

En a), la expresión *yo lo había visto en un catálogo* sería imposible de interpretar si no percibimos que la expresión *lo* efectúa la misma referencia que la expresión *un libro de arquitectura*; al entender a qué se refería *un libro de arquitectura* y al entender que *lo* se refiere a lo mismo, la expresión *yo lo había visto en un catálogo* se interpreta sin dificultad, porque está bien cohesionada con lo anterior.

En b) ocurre algo parecido. Podríamos tener problemas para interpretar el segundo de los enunciados si no fuéramos capaces de advertir que *un novelista* y *el intelectual* se refieren al mismo objeto y que lo mismo sucede con *su padre* y *el viejo*.

En resumen, las dos primeras habilidades que debemos tener para producir textos cohesionados tienen que ver:

a) con que lo que se dice sea coherente con lo que se dijo antes y con que el grado de explicitud o indeterminación semántica se dosifique aprovechando la información ya introducida;

b) con los mecanismos de correferencia, esto es, con los procedimientos idiomáticos de que disponemos para hacer que dos expresiones distintas se refieran a la misma cosa en el texto que se está produciendo.

4.2 Coherencia y explicitud

En cualquier clase de circunstancia intentamos que nuestras emisiones sean lo bastante explícitas como para que se nos pueda entender sin dificultad. Obviamente, a medida que acumulamos información en el texto que estamos produciendo, aprovechamos esa información como trasfondo de lo siguiente que queramos decir. Por eso decíamos que los enunciados de un texto pueden resultar demasiado vagos si los aislamos del texto en el que están insertados. No sólo es normal que aprovechemos la información ya introducida en el texto para ahorrarnos el esfuerzo de producir enunciados más explícitos. Es que además, si no lo hiciéramos, esto es, si cada enunciado lo estructuráramos como si empezase ahí el texto, el discurso resultaría inconexo. Una cierta indeterminación semántica que nos obligue a apoyar el sentido de una oración en los datos introducidos por oraciones precedentes es necesaria para que el texto produzca la sensación de conjunto.

Los enunciados de un texto no se explicitan más porque se dan por consabidos al menos tres tipos de datos vinculados con oraciones anteriores:

- Son consabidos, en primer lugar, los datos ya dichos antes.
- Son también consabidos los datos pragmáticamente presupuestos o implícitos por enunciados anteriores. Así por ejemplo, si se utiliza el verbo *impedir*, las frases siguientes pueden dar por consabida la no consumación del proceso que se haya presentado como objeto de ese verbo.
- Y también se dan por consabidos los datos que, sin haber sido dichos ni presupuestos, mantienen algún tipo de asociación con alguna de las informaciones dichas o presupuestas, siempre que tal asociación pueda considerarse parte del conocimiento tópico que el emisor comparte con el receptor. Por ejemplo, y salvo que la redacción alcance un cierto tono literario, no sería una buena forma de iniciar un texto una secuencia como

El jardín estaba descuidado.

Esta misma secuencia resultaría normal en el siguiente contexto:

Fuimos a visitar a Juan a su casa. Era una casa grande decorada a la antigua.
El jardín estaba descuidado.

En la última oración se puede hablar del jardín como un elemento consabido, no porque se haya hablado antes de él, sino porque, al margen del texto, seguramente el receptor sabe que las casas pueden tener jardín.

Los enunciados no deben insistir de manera anómala en este tipo de datos que pueden manejarse como consabidos a partir de lo que ya dijeron otras oraciones del texto. Y no deben manejar como consabidos datos que no estén presentes en la mente del receptor por alguna de estas vías. En un equilibrio adecuado en el margen de indeterminación de cada enunciado es en lo que descansa una parte de la cohesión del texto. La inmadurez en la redacción puede dar lugar a desequilibrios por una y otra parte. Por un lado, esa inmadurez se manifiesta muchas veces en que el redactor hace un esfuerzo, mayor o menor, en cada una de las frases que escribe pero no percibe suficientemente el conjunto de lo que lleva elaborado. Esto da lugar a que cada frase se escriba como si ahí empezara el texto, que, de esta manera, se hace reiterativo o se dispersa en muchos temas sin que se adivine qué es lo que se está desarrollando. Así aparecen frases demasiado autosuficientes que buscan ser totalmente explícitas de una en una. Por otro lado, la inmadurez se manifiesta también en un excesivo egocentrismo del emisor, que en principio “sabe” lo que quiere decir, pero no es capaz de adaptarse a la ignorancia de quien le escucha. Esto da lugar a frases que necesitan muchos más datos de los que están introducidos para poder ser interpretadas sin vaguedad.

Una de las características estructurales en las que se manifiesta con más frecuencia la indeterminación semántica es la *determinación* sin descripción, es decir, en el mecanismo formal que hace que un sustantivo designe un objeto único y perfectamente unívoco e identificable. En un discurso siempre se está hablando de objetos, más o menos concretos o más o menos abstractos. Cuando no hay suficiente información en el discurso o en el contexto, una forma de hablar de objetos concretos es presentarlos como indeterminados, es decir, como uno cualquiera de su clase:

Un pescador entraba en su casa después de la jornada.

Naturalmente, un texto no puede avanzar acumulando información sobre objetos indeterminados: en cuanto se acumulase información sobre ese objeto ya dejaría de ser uno cualquiera: en el ejemplo citado el pescador en cuestión ya no es uno cualquiera, sino *el* pescador que entraba en su casa.

Otra forma de hablar de objetos cuando no hay información discursiva es presentarlos como determinados, pero haciendo explícitos algunos de los datos que lo individualizan y hacen único:

Encontré a un hombre que había estado en Madrid.

Aquí el hombre del que se habla es un objeto específico y se incorpora un dato que lo individualiza suficientemente, que es el de haber estado en Madrid. Obsérvese que el uso de *un* no indetermina necesariamente al sustantivo, si este va acompañado por alguna expresión que incorpore rasgos descriptivos del objeto considerado. De la misma manera, el uso del artículo *el*, en principio determina al sustantivo, pero una oración de relativo en subjuntivo puede deshacer ese efecto:

Pactaré con el partido que acepte estas condiciones.

El partido del que se habla no es aquí un objeto determinado y actualizado, aunque el sustantivo vaya introducido por el artículo.

Decíamos antes que a medida que el texto avanza los objetos referidos por los sustantivos dejan de ser inespecíficos y se hacen determinados. De la misma manera, a medida que se acumulan datos descriptivos de los objetos deja de ser necesario expresar esos datos y la referencia a objetos empieza a hacerse mediante sustantivos determinados sin descripción, es decir, sustantivos con artículo o con determinantes como los demostrativos o los posesivos.

Como decíamos antes, el desarrollo del texto da lugar, entre otras cosas, a que se vayan fijando objetos específicos y únicos, concretos o abstractos, que son muchas veces las propias cosas (o los propios temas) de las que se está hablando. La alusión a esos objetos mediante expresiones identificadoras que no contengan elemento descriptivo alguno ha

de ser uno de los elementos que den la sensación de cohesión en un texto. Debe retenerse que esa forma de aludir a objetos, tan dependiente del contexto, sólo puede y debe tener lugar cuando en el discurso pueda actuar como consabida toda la información que singulariza de manera unívoca a los objetos de los que hablamos, bien sea porque esa información se introdujo ya en el texto, bien porque forme parte del fondo de conocimientos que comparten los interlocutores. En el ejemplo anterior, *un pescador entraba en su casa después de la jornada*, el objeto ‘pescador’ se introduce como indeterminado, porque aún no hay información para hacerlo de otra manera. Una segunda alusión al mismo objeto no puede ya hacerse así; si el enunciado siguiente siguiera hablando de ‘un pescador’, tenderíamos a interpretar que se trata de otro pescador.

En general, y fuera de la información explícitamente introducida en el texto, todas las propiedades de los objetos designados y todas las redes de asociación que sea capaces de establecer con esos objetos quedan incorporadas a la información discursiva y son la base de que se pueda y se debe introducir muchos otros objetos determinados sin descripción. Sabiendo que un pescador es una persona y que las personas adultas viven en casa y trabajan en algún oficio todos los días, se pueden introducir expresiones como *su casa* y *la jornada* que se basan en estos supuestos. De igual forma podríamos haber hablado de la mano, la ropa, la esposa, etc. del pescador, siempre que los datos que estemos incorporando para hacer tales determinaciones sean en verdad consabidos. Por ejemplo, si el pescador recibió en herencia una cadena de hoteles, en principio, no debería hablarse de *la* cadena de hoteles.

Estamos separando, algo artificialmente, las propiedades de los objetos que permiten introducir como determinados otros objetos de aquellas que permiten designar a los mismos objetos mediante una expresión correferente. Así por ejemplo, de un ensayista sabemos que es un intelectual y que tiene piernas. Una vez hayamos empezado a hablar de un ensayista y un político que visitaron un escenario de guerra, podremos decir que “el intelectual recibió una herida en la pierna”, donde la introducción de “el intelectual” y “la pierna”, como determinados y consabidos, es correcta por esos conocimientos previos que tenemos de los ensayistas. Pero la propiedad ‘intelectual’ es hiperónima de ‘ensayista’, es-

to es, define una clase que incluye a la de los ensayistas; podemos decir que un ensayista es un tipo de intelectual. Sin embargo, no hay esa relación con respecto al hecho de que tenga piernas; un ensayista no es un tipo de pierna. Las piernas son una parte suya, pero no una propiedad en sentido estricto. De la misma manera, podemos dar por hecho que vive en una casa, pero la casa es una pieza de su escenario vital, no una clase incluyente. Después de hablar de un ensayista, podemos introducir, basándonos en conocimientos consabidos, “el intelectual” y “la pierna”, pero sólo la expresión *el intelectual* cabe ser interpretada como correferente con *un ensayista*. Decimos que la separación es en parte artificial porque el hiperónimo no deja de ser una expresión más indeterminada que su correspondiente hipónimo y, por tanto, una vaguedad que nos permitimos aprovechando la información reciente del texto. En cualquier caso, preferimos distinguir los procedimientos de correferencia de los condicionantes para introducir objetos específicos sin descripción porque implican cuestiones distintas.

Obsérvese también que cuando se alude a objetos de manera genérica, por tanto, más bien a clases que a objetos propiamente dichos, se restringe mucho la cantidad de objetos de descripción consabida que se les puede asociar. Si hablamos de “el hombre” como especie, ya no tenemos base para introducir expresiones como *su hermana*, *su tío*, *el jardín de su casa*, etc.

Otra manifestación habitual de indeterminación semántica es la simplificación gramatical de las secuencias que aluden a la información que el desarrollo del texto y los conocimientos de los interlocutores permiten manejar como consabida. Es el caso, por ejemplo, de la ausencia de sujetos, objetos o argumentos inherentes de los verbos.

En el límite, y sólo en cierto tipo de redacciones, se puede llegar al uso de frases incompletas. Estas son secuencias con estructura gramatical reconocible para las que no se puede señalar un conjunto más o menos autónomo de sentidos independientes del contexto salvo que se inserten en una secuencia mayor:

—*Y entonces, su verdad...*

—*¿Me pide usted un concentrado de lo esencial del fascismo en pocas palabras?*

No deben confundirse estas frases truncadas con los anacolutos, que en ningún caso son admisibles en un texto.

Consideremos algunas propuestas de actividades:

a) Sustituye lo subrayado por nombres propios, si es posible:

— El niño buscaba al perro con su primo. No había perros en el parque.. Un guardia le dijo al niño que había visto un perro cojo en la Plaza Mayor. El primo dijo que el perro que buscaban no era cojo.

—Busco intérprete que sepa tagalo, porque ya encontré a la que sabe alemán.

—Quien te llamó ayer te está esperando

—Busca quien te consuele.

b) Integra en un texto más amplio el siguiente diálogo, de manera que resulte claramente coherente:

—¿Qué tal su viaje?

— En París llovió

c) Escribe un contexto suficiente para que se justifique el uso de «ya» en el siguiente diálogo:

—¿Cómo dice usted que se llama el pueblo que se ve allá abajo?

—Comala, señor.

—¿Está seguro de que ya es Comala?

—Seguro, señor.

—¿Y por qué se ve esto tan triste?

—Son los tiempos, señor. (*Pedro Páramo*)

d) En el siguiente texto está destacada en cursiva una serie de sustantivos con artículo determinado. Aparecen con artículo porque el individuo que designan puede considerarse ya implicado en el contexto o presentado previamente. Explica en cada caso qué factor contextual permite el uso de estos artículos:

La Historia (que, a semejanza de cierto director cinematográfico, procede por imágenes discontinuas) propone ahora la de una arriesgada taberna, que está en el todopoderoso desierto igual que en alta mar. El tiempo, una destemplada noche del año 1873; el preciso lugar, el Llano Estacado (New Mexico). *La tierra* es casi sobrenaturalmente lisa, pero *el cielo* de nubes a desnivel, con desgarrones de tormenta y de luna, está lleno de pozos que se agrietan y de

montañas. En la tierra hay el cráneo de una vaca, ladridos y ojos de coyote en *la sombra*, finos caballos y luz alargada de la taberna. Adentro, acodados en *el único mostrador*, hombres cansados y fornidos beben un alcohol pendenciero y hacen ostentación de grandes monedas de plata, con una serpiente y un águila. Un borracho canta impasiblemente. Hay quienes hablan un idioma con muchas eses, que ha de ser español, puesto que quienes lo hablan son despreciados. Bill Harrigan, rojiza rata de conventillo, es de *los bebedores*. Ha concluido un par de aguardientes y piensa pedir otro más, acaso porque no le queda un centavo. Lo anonadan *los hombres* de aquel desierto. Los ve tremendos, tempestuosos, felices, odiosamente sabios en el manejo de hacienda cimarrona y de altos caballos.

e) Escribe tres frases que pudieran ser cada una de ellas continuación de la que se expresa a continuación, incluyendo algún sustantivo con artículo determinado que presente como consabido algún dato implicado en la frase en cuestión:

En la noche del pasado domingo veía *Los jueces de la ley* (TVE-1), del vertiginoso técnico Peter Hyams.

f) Sobre el mismo ejemplo del ejercicio anterior, escribe una frase que pueda ser su continuación y que no se pueda interpretar como frase inicial de un texto.

Pero la cohesión de una frase cualquiera de un texto con el resto de ese texto no sólo tiene que ver con ese vacío semántico que reclama ser llenado con el otras partes del mismo texto. Para que el sentido de una oración pueda llenarse con el aporte de lo que otras frases dijeron tiene que haber algún tipo de motivación entre lo que dice la oración en cuestión y lo que dijeron las otras. Esto quiere decir que debe haber algún molde formal que permita al receptor ensamblar la información de una oración con el conjunto de lo que ya se lleva dicho. Más aún, si el margen de indeterminación de una frase puede explicitarse por el contexto que forman las otras frases es porque el receptor puede reconocer vínculos entre los contenidos de unas y de otras. Así por ejemplo, lo dicho en unas frases puede ser el trasfondo o conjunto de condiciones para lo que dicen otras; o puede ser la causa o fundamentación de lo dicho en otras; o pueden expresar partes del mismo conjunto de circunstancias; o puede una expresar algo que ya saben los dos interlocutores y en contraste la otra expresar algo desconocido e imprevisible según los datos del receptor; etc. Muchas veces estas relaciones lógicas y pragmáticas que se establecen entre los contenidos de una oraciones y los de otras se reconocen fácilmente con sólo yuxtaponer enunciados. Esto es así porque la manera espontánea en que relacionamos los acontecimientos en nuestra expe-

riencia cotidiana es suficiente para que vincular los contenidos de los enunciados. Pero otras veces marcamos formalmente el vínculo que establecen. Hacemos esto cuando no es claramente reconocible esa relación o cuando la mera yuxtaposición es compatible con más de una relación lógico-pragmática y debemos entonces determinar la vía que debe seguir el receptor. Las formas más habituales de marcar estas relaciones son tres:

1. **CONJUNCIONES.** Las conjunciones o los giros funcionalmente conjuntivos semantizan las relaciones gramaticales de combinación y determinación y pueden marcar fundamentalmente tres cosas: la relación que hay entre el valor de verdad de dos oraciones; el tipo de motivación que se da entre el contenido de una oración y el de otra; y si uno de los elementos conectados forma parte del trasfondo compartido con el receptor mientras el otro es un elemento informativo nuevo y de más relieve.
2. **INCIDENTALES E ILATIVOS.** Las construcciones incidentales (y téngase en cuenta que la mayoría de los ilativos tiene que ver con ellas) determinan semánticamente al conjunto del enunciado y no sólo al verbo. Constituyen una especie de trasfondo sobre el que se asienta la estructura habitual de fondo y tesis (o tema y rema). Donde hay una incidental hay un fondo más espeso de lo normal. Como lo que se expresa como tema en un enunciado tiende a ser algo ya consabido o algo de escaso relieve informativo, estas estructuras precisamente suelen recoger información dicha o presupuesta en otros puntos del texto, de manera que dan relieve a una parte del fondo de conocimientos compartidos por emisor y receptor para que resalte así su carácter de condición, causa, consecuencia, etc. del proceso completo (tema + rema) que se vaya a expresar en el enunciado considerado. Muchas veces el contenido de estos incidentales es ya puramente relacional (*por consiguiente, entonces, pues, ...*).

Los ejercicios que se hagan para entrenar el uso de las conjunciones y las incidentales oracionales más habituales podrán ser, en unos casos, analíticos y pedirán al alumno una reflexión sobre el efecto del uso o alteración de alguna partícula; y, en otros casos, podrán ser más destinados al uso activo de estos signos. En el caso de las incidentales oracionales damos prioridad, como acabamos de insinuar, a las más habituales, es decir, a las que son relativamente simples en su constitución interna y tan usadas que pueden incluso in-

ventariarse. El término “conector” alude en lo que sigue a las conjunciones oracionales a estas incidentales simples y de uso frecuente. Las agrupamos aquí porque ocupan un lugar similar en el entrenamiento idiomático. Son siempre signos que marcan la motivación lógico-semántica que se da entre bloques de contenido superiores a la oración. Con las incidentales sucede que son signos tónicos, por tanto con verdadero comportamiento sintáctico (“incidental” es de hecho el nombre de una relación sintáctica), y además sucede que los fenómenos pragmáticos tienen una incidencia algo mayor. No obstante, el distinguirlos en las actividades puede obligar a una complicación teórica innecesaria para el estudiante. Veamos algunos ejemplos de actividades.

a) Rellena los espacios en blanco sirviéndote de conectores causales, consecutivos, condicionales y concesivos:

- * -----no te lo creas, voy a venir pronto.
- *-----llueve, llévate el paraguas.
- *-----Te asomes a la ventana, te caerás.
- * Tanto fue el cántaro a la fuente -----se rompió.
- * Las persianas están cerradas; no hay ----- nadie en casa

b) Rellena los espacios en blanco con los siguientes conectores: *y, así, en seguida, pero.*

«A un señor le cortaron la cabeza, ----- como después estalló una huelga ---
-- no pudieron enterrarlo, este señor tuvo que seguir viviendo sin cabeza ----
arreglárselas bien o mal.

----- notó que cuatro de los cinco sentidos se le habían ido con la cabeza. Do-
tado solamente de tacto -----lleno de buena voluntad, el señor se sentó en un
banco de la plaza Lavallo ----- tocaba las hojas de los árboles una por una,
tratando de distinguirlas -----nombrarlas. -----al cabo de varios días pudo tener
la certeza de que había juntado sobre sus rodillas una hoja de eucalipto,
una de plátano, una de magnolia foscata, ----- una piedrecita verde.» (J. Cortázar: “Acefalia”)

c) Continúa el relato anterior, sirviéndote al menos de los siguientes conectores: *Cuando, aunque, pues bien, sin embargo, entonces, después, finalmente.*

d) Si es posible, sustituye los conectores sin que varíe el sentido:

«Y tomó Abraham la leña para el holocausto y púsola sobre Isaac, su hijo, y él tomó en su mano el fuego y el cuchillo y fueron ambos juntos.» (Juan Benet, *Trece fábulas y media.*)

e) Construye un texto en el que las siguientes oraciones queden debidamente conectadas:

«El reloj se me quedó sin pilas. No sonó la alarma. Llegué a tiempo a clase. Ahora estoy muerto de hambre. No pude desayunar.»

f) Reconstruye el texto usando los siguientes conectores: *pero, así, sin embargo, por ejemplo, porque.*

«Libertad quiere decir muchas cosas. (...), si una no está presa, se dice que está en libertad. (...)mi papá está preso y, (...), está en Libertad, (...) así se llama la cárcel donde está hace muchos años.» (M. Benedetti. *De primavera con una esquina rota.*)

g) Explica el empleo de «y» en los enunciados siguientes. Sustitúyelo, si es posible, por otro u otros nexos.

- Cásate y verás
- Casarás y amansarás
- Dar una en el clavo y ciento en la herradura
- Amanecerá Dios, y medraremos
- No cabíamos al fuego y entró nuestro abuelo
- Mírame y no me toques

h) Sirviéndote de nexos causales, consecutivos, condicionales y concesivos construye sendos enunciados en los que se relacionen los siguientes hechos:

desarrollo industrial <-----> contaminación
producción armamentística <-----> conflictos bélicos
aumento del horario de TV <<----->> disminución del número de lectores

i) Señala los conectores textuales y trata de sustituirlos por otros.

Al concluir la clase, el profesor dio a los alumnos instrucciones para el examen del día siguiente. En primer lugar, dijo que sólo admitía bolígrafos que no fuesen de tinta roja, ya que él usaría estos para las correcciones. Después, anunció que no quería que el papel fuese rayado. Seguidamente, a petición del delegado de curso, prometió que en una de las preguntas ofrecería dos opciones. Por último, rogó la máxima puntualidad.

j) ¿Variaría el significado del texto que sigue sin el conector? ¿Y si éste se pospusiera al verbo?

«Su madre tenía mejor aspecto en el trabajo que en casa. Seguramente porque se maquillaba para agradar a sus jefes.» (E. Mendoza, El misterio de la cripta embrujada).

k) Comenta el valor de *pues* y justifica su uso en el siguiente texto

«Tampoco Marcelo cenó jamás con su suegro, si por cenar se entiende lo que practicamos los gozantes cuando, rodeados de criados, manjares y vinos, compartimos la mesa y las palabras con embajadores o con la esposa de un ministro, o joven o vieja; pues, si joven, hermosa, y si vieja, encantadora.» (Miguel Espinosa, La fea burguesía, p. 156)

3. FORMAS VERBALES. Los vínculos lógico-pragmáticos que se establezcan entre los contenidos de dos oraciones están inevitablemente vinculados a la sucesión temporal que se dé entre ellos; a su carácter real, irreal o eventual; y al grado de implicación o distanciamiento que manifieste el emisor. Hay varios recursos en la lengua para expresar este tipo de contenidos, pero sin duda es en los modos y tiempos verbales donde eminentemente se manifiestan tales aspectos.

Veamos algunos ejemplos de actividades.

a) Sustituye lo subrayado por las formas verbales adecuadas en el siguiente texto narrativo:

« (...)llegó el día de su comunión. Cuando *llegar* la vez a mi hermano *poder ver* que D. Manuel, tan blanco como la nieve de enero en la montaña, *temblar* como *temblar* el lago cuando le *hostigar* el cierzo, se le *acercar* con la sagrada forma en la mano, y de tal modo le *temblar* ésta al arrimarla a la boca de Lázaro, que se le *caer* la forma a tiempo de le *dar* un vahído y *ser* mi hermano quien *recoger* la hostia y se la *llevar* a la boca.» (Unamuno, *San Manuel Bueno, mártir*).

b) Escribe correctamente las formas verbales subrayadas:

«Desde su imagen sintética, parecía mirarles de verdad. Se *apoyar* en su mesa y con los brazos cruzados *parecer* elegir con cuidado sus palabras, como si *estar* improvisando.» (G. Moure, *Geranium*).

c) Reescribe los textos siguientes transformando en “estilo directo” lo que esté en indirecto, y viceversa:

1. «El trabajo fue mi defensa. Inicié con gran celo mi carrera de bibliotecario. Abrí la Biblioteca del Instituto Jovellanos, dejé entrar a los estudiantes y les serví los libros. El viejo erudito jovellanista Don Julio Somoza vino en seguida a conocerme y se mostró contrario a mis medidas. —Lo que debe usted hacer es cerrar la biblioteca, porque lo que hay en ella no es para chicos. Son los libros y los papeles de Jovellanos y alguna basura moderna comprada por su antecesor de usted. Este es un templo donde no deben entrar más que usted y yo. Ni a los profesores se les debe dar beligerancia. Hace años, uno de ellos se llevó a su casa un montón de papeles del fundador, se murió sin devolverlos y todavía siguen en manos de la familia, que pretende venderlos a un inglés.» (José Moreno Villa, *Vida en claro*)

2. Oye, Juan. Ayer me telefoneó Luisa desde Barcelona. Me ha dicho que le gustaba aquella ciudad y que se encontraba bien allí, aunque había tenido recibido un susto cuando paseaba por el Barrio Gótico ya que sufrió un intento de atraco por parte de un tironero. Me pidió que os diera muchos recuerdos a ti y a tus viejos.

3. «Ana contestó:

—¡Otra farsa! No sé quién diablos ha enseñado a mi prima esta comedia. El que entra aquí piensa que es calumnia lo que se cuenta de la rigidez monástica de este hogar honrado, pero aburrido. Esta alegría sin saber por qué, estas bromitas de clerigalla, esta tolerancia formal son disimulos para tapan la boca a los profanos.» (*La regenta*).

d) Sustituye los infinitivos que aparecen entre paréntesis distintas formas verbales, según las variaciones de contexto que se indican:

1.1 *Mañana [yo] (salir) de viaje con mi hermano.*

- a) Estoy seguro de que voy a hacerlo
- b) Hay algo que lo impide y estoy seguro de que no voy a hacerlo

1.2 *En 1989 C.J. Cela (obtener) el premio Nobel de literatura.*

- a) Es un hecho ocurrido que narro desde el presente
- b) Estoy situando el punto de vista de la narración en el pasado, como si el hecho no hubiera terminado todavía
- c) No quiero hacer ningún tipo de precisión temporal

1.3 *Ayer (ser) un día especial*

- a) Voy a contar algo que ocurrió ayer y trato de que mi narración parezca simultánea con los hechos, como si el día no hubiera terminado
- b) Quiero presentar el hecho como terminado

1.4 *Se lo (repetir) todos los días y nunca me (hacer) caso*

- a) Todavía está ocurriendo todos los días la acción de repetir y pueden seguir dándose las consecuencias de no hacerme caso
- b) La acción de repetir ocurría en el pasado y no tengo interés en manifestar si sigue ocurriendo o no

- c) La acción de repetir ocurría en el pasado y ya se consumaron las consecuencias de no haber hecho caso
- d) La acción de repetir ocurría en el pasado y quiero manifestar que ya terminó

1.5 *(Ser) un día de verano y (hacer) mucho sol cuando me (fijar) en aquello por primera vez*

- a) Es algo ocurrido en el pasado, pero no quiero indicar si terminó o no el proceso
- b) Es algo ocurrido en el pasado y quiero presentar el proceso como algo ya terminado
- c) Es algo ocurrido en el pasado pero pretendo que mi narración parezca simultánea con los hechos

2.1 *[yo] (ver) últimamente mucho la televisión*

- a) Es algo ocurrido en el tiempo pasado más reciente
- b) Es una costumbre que tuve en los últimos tiempos

2.2 *[ella] todavía no (salir) de casa*

- a) Estamos esperando por ella hace media hora
- b) Tuvo una enfermedad infecciosa y estaba obligada a permanecer en casa

2.3 *Hasta ahora [él] no (querer) saber nada de ese asunto*

- a) Es un hecho del pasado reciente y no sabemos si va a cambiar de opinión el sujeto del que se habla
- b) Es un hecho del pasado reciente y quizá cambie de opinión el sujeto

3.1 *Si el tiempo no (mejorar), se (estropear) la cosecha*

- a) Ahora mismo el tiempo no es bueno y es necesario que mejore para que la cosecha no se estropee
- b) El tiempo ya es bueno y gracias a ello no se estropeó la cosecha

3.2 *Se (evitar) la catástrofe si la gente (mantener) la calma*

- a) No sabemos si se podrá evitar la catástrofe
- b) No sabemos si se podrá evitar la catástrofe y queremos enfatizar nuestro deseo de que se evite
- c) No pudo evitarse la catástrofe debido a que la gente no guardó la calma debida
- d) No sabemos si se evitó o no la catástrofe, pero el desenlace ya tuvo lugar

3.3 *Si la cocina (estar) sucia, (haber) que limpiarla*

- a) Es un hecho que la cocina está sucia
- b) La cocina está perfectamente limpia

3.4 *La balanza comercial española (ser) positiva si no se (consumir) tanto*

- a) La balanza comercial española es negativa
- b) La balanza comercial española puede ser positiva en el futuro (independientemente de cómo sea hoy) dependiendo del nivel de consumo
- c) Estamos hablando de la balanza del año pasado y no sabemos si fue o no positiva

4.3 Reiteración de referencias

Además de los fenómenos que venimos mencionando, uno de los factores más visibles de la cohesión de un texto es el hecho del mantenimiento del tema o temas de los que se está hablando. El tema de un texto puede ser un personaje, un espacio, una colectividad, un concepto, un hecho, etc., es decir, todo aquello de lo que se pueda hablar y que pueda ser tratado discursivamente como un individuo lógico o, al menos, como una clase instanciada en un rango de individuos. Puede ser que en un texto, especialmente si es largo, haya deslizamientos y modificaciones en el tema pero en ningún caso serán abruptos (salvo en textos artísticos o en redacciones defectuosas) y la constancia temática será siempre el armazón de los bloques de texto que el receptor sea capaz de manejar.

La constancia en el tema implica, en el caso del lenguaje, que deberá haber muchas expresiones o recursos gramaticales de algún tipo que estén reiterando la designación de determinados individuos (concretos o abstractos). En muchas frases ocurrirá que una expresión está apuntando o retomando la alusión a determinados individuos o hechos que ya habían sido introducidos antes. Una parte de esa sensación de fuera de contexto que nos produce una frase aislada de un texto tiene que ver precisamente con la existencia de expresiones o recursos gramaticales que apuntan a individuos ya introducidos antes y que no percibimos como suficientemente actualizados sin la información discursiva acumulada sobre ellos.

Para introducir un cierto orden en la exposición de los mecanismos de reiteración de referencias, podemos hacer una mención de las dos coordenadas que hacen que un mismo significado se proyecte sobre unas u otras áreas de la realidad; estos son el universo de discurso, mundo posible o estados de cosas, por un lado, y la enunciación, por otro.

4.3.1 *Universo de discurso*

El universo de discurso es el conjunto de saberes que los interlocutores comparten sobre el mundo del que hablan. Sería imposible la comunicación si no hubiera una comunidad de conocimientos suficiente entre los hablantes. Pero ocurre que el universo de dis-

curso, es decir, ese conjunto de verdades más o menos compartido puede cambiar y, al cambiar, se modifican las posibilidades referenciales de los signos aunque no haya cambiado su significado. Así por ejemplo, el universo cambia en el eje temporal y eso hace que la expresión *el actual Jefe del Estado* designe un objeto u otro según el punto del tiempo que se esté considerando. Aunque el significado sea el mismo, al cambiar el mundo cambia lo que dicen los signos. Cambia el universo también en el eje epistémico, cuando, en vez de tener que considerar uno u otro momento en el tiempo, necesitamos tomar en consideración lo que sabe o cree uno o varios individuos, es decir, un conjunto de verdades parcialmente dissociado del conjunto básico de conocimientos que forman nuestro consenso habitual. En una emisión normal entre hispano-hablantes una expresión como *hechicero* no podría designar a un médico; nadie piensa en los médicos como una subclase de los hechiceros y por eso la palabra *hechicero* no tiene entre sus posibles interpretaciones la de médico. Pero ningún castellano-hablante tiene ninguna dificultad en aceptar que un médico sea una posible designación de *hechicero* si se le propone un marco de verdades de referencia distinto que incluya, por ejemplo, a personajes de culturas más o menos atrasadas para quienes la capacidad de un médico sólo puede ser concebida como mágica. De nuevo, haciendo intervenir un sistema de verdades distinto, permaneciendo idéntico el significado, las palabras pueden decir cosas diferentes.

Dicho esto, podemos retomar el hilo de este capítulo. El hecho de que diferentes expresiones reiteren una misma designación en puntos diferentes de un texto debemos empezar por referirlo al universo de discurso. Aunque la sinonimia es un recurso que se utiliza para la insistencia en una cierta referencia, no es el caso más habitual. Lo más habitual es que sean expresiones correferentes y no sinónimas las que mantengan constante el tema (de hecho, la sinonimia es sólo uno de los recursos para la correferencia). Esto quiere decir que se acumularán expresiones que designen el mismo objeto y que será el universo de discurso el marco donde se da esa identidad de la designación. Obviamente, a medida que un texto avanza y va incorporando en la mente del receptor información procedente del emisor, va aumentando el volumen de conocimientos compartidos relevantes en la situación de discurso. El universo de discurso o mundo posible va entonces cambiando a medida que avanza el texto, porque va aumentando, o simplemente modificándose, ese catálogo

de verdades y saberes que hace de marco para establecer las referencias de los signos lingüísticos. Por tanto, es la propia información introducida por el texto la que va creando el marco en el que dos expresiones pueden decir lo mismo, sin que fuera de ese marco creado sea sinónimas ni correferentes. Así por ejemplo, las expresiones *el decano de la facultad* y *el señor con la camisa manchada de huevo* no son sinónimas ni tenemos por qué pensar que puedan designar al mismo individuo. Con la información pertinente introducida en un texto, nada impide, sin embargo, que la designación del decano de la facultad sea reiterada con la expresión *el señor con la camisa manchada de huevo* si ya nos consta que, en el estado de cosas considerado, el decano llevaba manchada la camisa y era el único en llevarla así.

Puesto que la correferencia entre dos expresiones remite necesariamente al marco de discurso en el que se esté hablando, no se puede hacer una lista de términos o secuencias correferentes, como se puede hacer con los sinónimos. No se puede decir que en español *decano de la facultad* y *señor con la camisa manchada de huevo* sean expresiones que se refieren al mismo individuo, ... ni tampoco se puede negar y afirmar que eso no vaya a ocurrir nunca. Todo dependerá de los conocimientos que compartan los interlocutores en una situación de discurso dada. Podemos decir que el sistema de verdades que teje cada texto, y que viene a modificar (en el sentido de ampliar, de cuestionar o negar) los saberes y creencias que ya compartían los interlocutores, va determinando qué expresiones pueden ser correferentes con cuáles, es decir, va determinando maneras variadas de reiterar la alusión a ciertos personajes u objetos. A medida que introducimos información en un texto va bajando la equívocidad de ciertos términos y va aumentando el catálogo de secuencias que, en ese texto y tal vez sólo en él, dicen exactamente lo mismo. Precisamente porque el hecho de que dos expresiones distintas puedan estar refiriéndose a lo mismo depende en gran medida de los datos introducidos en el texto considerado es por lo que los mecanismos de correferencia son un importante factor formal de cohesión textual. El dominio de estos mecanismos es, por tanto, también un componente básico para la buena composición de textos.

Existen algunas relaciones léxicas que son de utilización directa para la reiteración de referencias. La más obvia es la *sinonimia*. Como se deduce lo que dijimos antes, la sinonimia pura garantiza la equivalencia referencial entre dos expresiones sea cual sea el contexto en el que se utilice. La coincidencia en el significado de dos palabras está dada ya en la lengua y no es dependiente del universo de datos que se esté tejiendo en tal o cual texto. No obstante, debemos hacer dos consideraciones con respecto a la acumulación de sinónimos:

- La acumulación de sinónimos no puede ser utilizada muy extensivamente en un texto para reiterar y mantener la alusión a los temas básicos. Aunque el tempo del texto pueda detenerse o una argumentación pueda demorarse en excursos, la sensación general del receptor debe ser que el texto progresa en alguna dirección. Para ello es necesario que la introducción constante de ciertos objetos o temas se haga acusando la información ya introducida en el texto, para no dar la sensación de estar siempre en el mismo punto. El problema de los sinónimos, precisamente por tratarse de una equivalencia dada antes y al margen del texto, es que presentan en cada reiteración el objeto o tema en el mismo punto que en la mención anterior. Un pasaje muy largo en el que la alusión al tema básico se realice con sinónimos que se van alternando sería estilísticamente defectuosa.
- Por otro lado, como es acostumbrado señalar, no hay muchos ejemplos de sinonimia pura. La mayoría de los sinónimos son en realidad cuasi-sinónimos que pueden alternar en muchos contextos, pero no en todos. Por eso, en la mayoría de los casos, esta equivalencia previa al texto que señalamos no es real. El que dos palabras puedan alternar para decir lo mismo siempre suele tener una cierta deuda con el universo de discurso introducido por el texto.

La relación semántica que más debe tenerse en cuenta para los efectos que estamos comentando es la *hiperonimia*. Como dijimos antes con otro propósito, una vez introducida una palabra, se actualizan en la mente del receptor las propiedades que sea capaz de asociar inmediatamente y por defecto con el objeto designado por esa palabra, por lo que en enunciados sucesivos esas propiedades son ya un sobreentendido que puede ser retomado como si hubiera sido introducido antes. El significado de un hiperónimo no es otra cosa

que una de las propiedades del significado de cada uno de sus hipónimos (como por ejemplo ‘animal’, que es uno de los componentes del significado ‘gato’). Cuando se trata de una propiedad incluyente, como es el caso de ‘animal’ con respecto a ‘gato’, y estamos por tanto en caso auténtico de hiperonimia, la expresión que designa esa propiedad se hace fácilmente correferente con la expresión que designa el término incluido. Así, una vez dicho que un personaje determinado es futbolista, se puede reiterar la alusión a ese personaje con expresiones como *el deportista*, *el atleta* o *el jugador*. Sólo debemos hacer tres salvedades con respecto al uso de hiperónimos:

- La relación de incluyente a incluido debe ser compartida por los dos interlocutores y no debe ser por sí misma un dato altamente informativo. Esto es, si el significado del hiperónimo no es otra cosa que una propiedad del significado hipónimo, debe ser evidente y no un dato relevante para los interlocutores que el objeto designado por el hipónimo tiene efectivamente esa propiedad, bien sea porque ya los sabían los interlocutores, bien porque se haya dicho antes en el texto. Así por ejemplo, si se habla de esa especie de púas verdes que tienen los pinos, no sería adecuado reiterar esa alusión mediante el hiperónimo ‘hoja’, porque el receptor puede no saber que esas púas son las hojas de los pinos y, en consecuencia, puede no reconocer la equivalencia referencial de los dos términos. No es necesario que la relación de inclusión sea tópica, como ocurre entre ‘animal’ y ‘gato’. Basta con que no resulte una tesis informativamente fuerte, por contrastiva con lo que cree y sabe el receptor, la atribución al hipónimo de la propiedad expresada por el hiperónimo:

Ya le digo que soy un fascista insólito: el patriotismo nacionalista, los mitos del honor o de la sangre, la exaltación de la familia, del militarismo, la defensa de la religión... ¿voy a suscribir yo semejantes *antiguallas*?

En cursiva se destaca el hiperónimo de la serie previa. No se trata de que para un hablante medio ‘nación’, ‘honor’, ‘familia’, ‘religión’, etc. sean tipos de antiguallas. Pero el presentarlas en un texto precisamente como ejemplos de antiguallas no supone un impacto informativo fuerte, porque cualquier receptor sabe que así son categorizadas por mucha gente; que la religión y la familia sean antiguallas es, sin duda, una tesis, pero no una tesis fuerte y novedosa.

- El hiperónimo es siempre un término más vago que el hipónimo. El hiperónimo puede recoger la referencia del hipónimo sólo si esa mayor vaguedad no alcanza el punto en que sea compatible con más de un hipónimo introducido en el texto y no se sepa qué referencia es la que se está repitiendo. Así por ejemplo, la referencia de ‘futbolista’ puede ser reiterado por hiperónimos como ‘jugador’ o ‘deportista’. Pero si en el contexto se está hablando también de un ciclista, el término *jugador* sigue siendo útil, pero no el de *deportista*. La palabra *jugador* la podemos utilizar para hablar de futbolistas, pero no de ciclistas, mientras que *deportista* se aplica a los dos. El hiperónimo ‘jugador’ se referiría inequívocamente al futbolista, pero ‘deportista’ introduciría ya una ambigüedad y un riesgo de confusión.
- Como en todos los casos de correferencias, la repetición en la alusión a un individuo exige que las predicaciones que se le atribuyan sean consistentes entre sí. En particular, si la referencia de un sustantivo está afectada por una presuposición de no existencia, no puede ser retomada esa referencia por un hiperónimo posterior que no retenga la idea de que el objeto en cuestión no existe. Así, es una secuencia viciosa **Los bomberos evitaron el incendio. Voy a ver si hago fotos del siniestro. Aquí el siniestro* es el hiperónimo correferente con *el incendio*, pero en la primera frase se presupone la inexistencia del incendio, mientras que la segunda presupone que sí tuvo lugar.

La relación inversa a la hiperonimia, la hiponimia, también puede ser un componente de la cohesión textual, pero es menos habitual y detiene el avance del texto. En este caso el orden en que aparecen el término incluyente y el término incluido es justamente el contrario. Primero aparece el hiperónimo y después aparece una serie de enunciados que contienen varios hipónimos que, como conjunto y no individualmente, insisten en la referencia efectuada por el término más incluyente:

Pedro disfrutaba con aquellos **juguetes**. Con la *pelota* corría y desahogaba sus energías. Con el *coche teledirigido* podía idear fantásticas aventuras. *La muñeca llorona* le permitía mimetizar los gestos que veía a su madre.

En negrita aparece el hiperónimo y en cursiva algunos de sus hipónimos. Debe observarse que la razón por la que los tres últimos enunciados no dan la sensación de agrega-

do fortuito de elementos yuxtapuestos es por la percepción clara que tiene el receptor de que se trata de tres casos particulares del elemento general que se apuntó arriba.

Tan importantes como las correferencias provocadas por relaciones semánticas son las correferencias que se crean al hilo de los datos que va introduciendo el propio texto. Sin duda un hiperónimo sólo puede ser correferente con alguno de sus hipónimos a resultas del contexto que se va creando con el avance del discurso, por lo que no deja de ser un mecanismo de insistencia y cohesión ligado al universo peculiar del texto. Pero la relación hiperonimia entre dos expresiones la mayoría de las veces está dada ya antes y fuera del texto. El significado ‘animal’ es extensionalmente incluyente con respecto a ‘caballo’ con independencia del texto en que se puedan manifestar esos conceptos. El dato de que el caballo es un animal lo tenemos al margen de la información que se esté manifestando en el texto, porque se trata de una propiedad inherente. Pero siempre se pueden aprovechar los datos acumulados en el texto sobre cualquier objeto para reiterar la referencia a ese objeto. En el texto se nos puede hablar de un caballo muy valioso que alguien acaba de comprar. En una frase posterior la expresión *la preciosa compra* puede ser correferente con *el caballo*, como lo podría ser *el animal*. La insistencia en el tema a partir de expresiones que recogen datos del universo de discurso que va tejiendo el propio texto es un importante mecanismo de cohesión textual y una habilidad básica para redactar con fluidez. Se trata además de una forma de correferencia que no sólo sirve para mantener la constancia en el tema sino que además marca formalmente el avance y desarrollo que esperamos en todo texto. Es la manera más evidente de hacer de los datos introducidos en unos enunciados el marco de referencia y contexto inmediato de los siguientes.

Esta forma de reiterar las referencias debe realizarse teniendo en cuenta la configuración que hacemos en cada enunciado de la información que se recibe con un bajo nivel crítico y la que se recibe con altos niveles de atención. En un enunciado normal hay una parte que expresa el tema, donde situamos al receptor en un área de saberes más o menos compartidos, y otra parte que expresa el rema, donde expresamos la novedad, opinión o dato que suponemos ignora nuestro interlocutor y, por tanto, donde se expresa la razón de ser de nuestro mensaje. El rema es la parte afectada por el modo oracional, es decir, la par-

te que puede considerarse sensible al carácter afirmativo, negativo o interrogativo del enunciado. La información configurada en el tema, sin embargo, no se modifica porque cambie el signo oracional. El tema es entonces el trasfondo sobre el que se enuncia algún dato nuevo. Los datos que se evoquen como trasfondo han de ser siempre datos previamente compartidos por los interlocutores o, al menos, de escaso relieve informativo por su carácter poco novedoso. Es pragmáticamente normal, por ejemplo, una secuencia como *mi hermano se casa el jueves*, aunque el receptor desconozca el dato de que el emisor tiene un hermano; esto se debe a que tener un hermano es una situación relativamente normal que retiene poco la atención y admite ser expresada como un dato de baja información. En ese trasfondo es donde normalmente hay que situar la expresión que reitere una referencia previa apoyándose en algún dato que haya introducido el texto. En el ejemplo anterior, si el hecho de alguien haya comprado un caballo muy valioso es un dato nuevo en algún punto del texto, se puede aprovechar para formar una expresión *la preciosa compra* que reitere la referencia de *el caballo*; pero en ese momento ya no es un dato nuevo, sino compartido porque ya se había dicho antes y, por tanto, ha de ser expresado en el tema. Este hecho de tratar como consabido lo que previamente había sido introducido como dato nuevo es lo que hace que este recurso no sólo mantenga el tema sino que también manifieste su desarrollo.

Como ya hicimos notar a propósito de la hiperonimia, debe recordarse que la reiteración de una referencia consiste, por definición, en seguir hablando del mismo objeto o asunto y, por tanto, lo que se diga del mismo objeto en distintos puntos del texto ha de guardar siempre una mínima coherencia. Sólo será lícito el recurso a una expresión referente con otra previa si el resultado no es una contradicción o una incompatibilidad de algún tipo.

4.3.2 Enunciación

Sin duda el procedimiento de repetición más habitual, cuando sólo se trata de hacer presente en un enunciado una referencia de otro enunciado anterior, sin intentar manifestar ningún tipo de avance (o confiando a otros recursos el avance temático), es el recurso a signos especializados en marcar la enunciación (pronombres, demostrativos, posesivos,

fóricos). El enunciado es una secuencia lingüística entre dos pausas realizada con un esquema melódico determinado. Es, sin más, un mensaje cifrado en una lengua. La enunciación es la manifestación del emisor en el acto de la apropiación del código para formular un mensaje. En todas las lenguas existen determinados signos que no tienen valor para el enunciado, sino para la enunciación, es decir, para manifestarse el hablante en el mensaje. Podemos pensar con más precisión en el aparato formal de la enunciación si consideramos su papel en las condiciones de verdad de los enunciados.

La interpretación de un enunciado pasa siempre por una evaluación de sus condiciones de verdad, según se desprende de lo que llevamos dicho. Entender el significado de *Juan es alto* consiste en saber qué ha de ocurrir en el mundo para que sea verdadero. Quien suponga que se puede interpretar que Juan es una persona adulta y mide un metro y veinte centímetros sin duda no interpreta bien el mensaje; si el hecho es que Juan mide 1,20 y es adulto, es falso que Juan sea alto y, por tanto, no puede ser eso lo que quiera decir el mensaje. No hay forma de interpretar un mensaje (es decir, de asignarle un cierto proceso o situación del mundo como referencia) más que enfrentando la proposición que expresa con los conocimientos y experiencias que tenemos del mundo, es decir, con las verdades que conocemos y que compartimos con el emisor. Si no hubiera un cierto cúmulo de saberes compartidos (de verdades compartidas) entre dos interlocutores, no habría ningún código útil para que esos dos interlocutores pudieran comunicarse. La interpretación de un enunciado depende, según decíamos, de dos factores: uno es su significado, es decir, la proposición que expresa; el otro es el catálogo de verdades de referencia que compartan los dos interlocutores.

Pero en realidad hay algo más que el significado de los signos y las verdades del mundo de referencia. Pensemos en lo que ocurre con la interpretación de secuencias como: *está allí; yo lo hice; llegaron tus padres*. La interpretación de estos enunciados varía de un

contexto a otro, y no exactamente porque sean polisémicas o indeterminadas¹. De uno a otro contexto variará el lugar referido por *allí*, la persona referida por *yo* o la pareja de individuos designada por *tus padres*. Pero lo que da lugar a esta variación no es un cambio en el conjunto de verdades del mundo. Para que *el actual presidente* deje de designar a Kennedy y pase a designar a Nixon, tiene que haber cambiado una pequeña porción del mundo, pero para que *allí* designe en un mensaje a Gijón y en otro al Palacio de la Zarzuela no tiene por qué haber cambiado nada. Lo que hace variar la interpretación de *allí* o *yo* son las circunstancias, pero no las circunstancias del mundo, sino las circunstancias del *acto de emisión del mensaje*. Para interpretar *yo*, *allí* o *tus* no necesitamos que nos hablen del mundo, sino del circuito de comunicación en que se instrumentaliza el código: quién es el emisor, quién el receptor, etc. Por eso decíamos antes que mediante este tipo de unidades el emisor se manifiesta en el enunciado: él es la medida del “aquí”, “allí”, “él”, “después” o “entonces” y también del pasado o presente, indicativo o subjuntivo de los verbos. Este tipo de signos sitúa los objetos y su entorno con respecto a la circunstancia y al acto mismo de enunciar y las condiciones de verdad del enunciado y sus posibles interpretaciones varían al variar la circunstancia y acto de enunciar. El conjunto de estas circunstancias de enunciación, entendiendo por tales el conjunto de índices espaciales, temporales y discursivos que, sin modificar el conjunto de verdades que configuran el mundo posible de referencia, fijan las condiciones de verdad de un enunciado dentro de un cierto marco de variación, constituyen lo que en un sentido muy estricto se denomina un *contexto* en ciertas tradiciones de semántica formal².

Las designaciones ligadas a la enunciación son fundamentalmente la deíxis y la anáfora. Normalmente se distingue entre la deíxis y la referencia propiamente dicha. La referencia es el tipo de designación que realiza, por ejemplo, un sustantivo con artículo o

¹ Las secuencias indeterminadas pueden variar de interpretación según contextos, pero no exigen siempre ser especificadas. Las expresiones como *tú* o *aquí* exigen siempre una interpretación específica y perfectamente unívoca, como los nombres propios.

un nombre propio, mientras la déixis es la forma de designar de un demostrativo o un posesivo. En el primer caso se actualiza un objeto del universo de discurso o estado de cosas, mientras que en el segundo se actualiza un objeto de la situación de enunciación. Así, *el carpintero* se refiere a un cierto objeto del mundo que podemos individualizar expresando sus propiedades, mientras *este* se refiere a un cierto objeto del marco de enunciación que sólo podemos individualizar en ese marco con respecto a las posiciones estructurales de la enunciación (emisor, receptor, etc.). Por su parte la anáfora, en el sentido más habitual, es muy similar a la déixis porque sigue designando algo que hay que individualizar desde el acto de enunciar del emisor, pero en este caso haciendo referencia a segmentos de discurso que se identifican por su posición con respecto al punto en que se está enunciando. Los signos deícticos y los fóricos son muchas veces los mismos, por lo que estrictamente debemos hablar de usos deícticos y usos fóricos. Apenas hay enunciados que carezcan de marcas de enunciación. Además, la operación de designar objetos ubicándolos en las coordenadas de emisión o retomándolos en expresiones que aluden a otras expresiones es la más frecuente que realizamos para individualizar los objetos y temas que soportan los procesos o estados de los que hablamos. El uso de los fóricos da lugar además a que se reitere la designación de un mismo objeto en enunciados sucesivos, pero en posiciones sintácticas variadas, lo que da mucha más flexibilidad a las redacciones. Las clases de gramática que se dediquen a este tipo de elementos (la mayoría de los determinativos, adverbios de lugar, tiempo o afirmación, tiempos y modos verbales) habrán de elaborarse teniendo en cuenta la enorme importancia que tendrán en la producción de textos flexibles y bien cohesionados.

Ejemplos de actividades:

a) Sustituye lo subrayado por hipónimos adecuados:

—El tutor invitará a los alumnos a conocer las dependencias del centro

² Ver CHIERCHIA, G. & MCCONNELL-GINET, S., *Meaning and Grammar. An Introduction to Semantics*, MIT Press, 1990, pp. 262-317 y el trabajo clásico de BENVENISTE, E., “El aparato formal de la enunciación”, *Problemas de lingüística general*, II, 1979, S. XXI, pp., 81-91.

- El labrador preparó los aperos para la jornada.
- El profesor expulsó de clase a los que no habían el material de dibujo.

b) Sustituye lo subrayado por un solo sustantivo:

—En el monte había abundancia de liebres, conejos, corzos y jabalíes. Como era muy hábil en el uso de los lazos no le faltó carne aquel invierno. E incluso se preparó para el futuro escondiendo liebres, conejos, corzos y jabalíes en la nieve.

—Para el cochifrito se necesita cordero lechal, vino blanco, jamón, almendras fileteadas, tomates, aceite, sal, pimentón, orégano y clavos. Macerado el cordero una noche en vino y sal, se dora .Se añade el jamón, el tomate, la almendra y el vino de maceración y el pimentón, el orégano y los clavos

—Para preparar un buen plato de faisán se requieren guisantes, zanahorias, cebollitas. Una vez estofado el faisán, se le añaden los guisantes, las zanahorias y las cebollas (...)

—Se pide a cada uno de los alumnos que se presente a sus compañeros comunicándoles: nombre, apellidos, lugar de residencia...

c) Sustituye lo subrayado por expresiones explicativas que mantengan la misma referencia:

«Visitamos las Médulas. Las Médulas me recuerdan los paisajes lunares. Por la tarde volvimos a Ponferrada. Ponferrada tiene buenos mesones. Luis nos llevó a uno que conocía bien, donde cenamos pulpo a la gallega. El pulpo a la gallega me despertó la maldita úlcera de estómago.»

d) En el siguiente texto un hiperónimo está usado incorrectamente. ¿Por qué? Intenta sustituirlo por otro.

«Le llamó mucho la atención el modo de levantar los hombros, la manera de apretar los labios, el tono de su voz, la forma de sentarse, el tono de su voz, el ojo de cristal... Todos estos gestos le despertaron el recuerdo de alguien a quien había tratado muchos años atrás.»

e) En el siguiente texto hay:

- repeticiones
- pronombres
- sinónimos
- sustituciones léxicas
- hiperónimos
- cohipónimos

Localízalos.

«Las encuestas demuestran que la juventud es la que más acude al cine; lo harían más a menudo si se lo permitiera el precio. Después de las discotecas es su diversión favorita. La edad de los que acuden al cine más veces está entre los 20 y los 24 años. No son selectivos, les gusta todo, sobre todo las historias que se cuentan, los efectos especiales, la música y sin lugar a dudas la presencia de unos actores determinados.»

Construye un texto breve en el que aparezcan, subrayados, este tipo de elementos de cohesión.

f) Reconoce y analiza todos los deícticos que aparecen en:

—¿Dónde nos han traído?

—A su casa, no se preocupe —contestó don Pedro—. Anda, Quico, mira ese golpe. No tema; de huesos rotos sabe más este pastor que el médico. Deja las patas de las ovejas despeñadas como si nunca se hubiesen quebrado. Y sin rayos X. ¿Verdad, Quico? Como un brujo. (José Luis Sampedro. *El río que nos lleva*.)

g) En el siguiente texto

—No hay orden en la exposición de ideas.

—Se cambia de tema bruscamente.

—Se dan explicaciones insuficientes.

Rehazlo para conseguir una coherencia textual.

«Se trata de un padre que despide a su hijo en el aeropuerto. Cuando le deja unos pensamientos le inquietan. Ha quedado a comer con su compañero que le intenta levantar su ánimo. Por la noche quedó a cenar con otros tíos. Al llegar a la reunión había uno y más tarde llegaron todos los demás. Cuando él se puso a contar una de sus batallas que ya había contado a sus colegas repetidamente.»

h) A partir del texto siguiente (que ha sido manipulado), mediante el uso de anafóricos, trata de reconstruir el texto original de Ernesto Salanova:

La calle de Jovellanos siempre nos obliga a demorarnos, para mirar, con recogimiento y nostalgia, el vetusto casón del Instituto de Jovellanos. En el Instituto Jovellanos, tras siete infinitos años de reclusión, de clases, de temores y de alegrías, acabamos por convertirnos en bachilleres. En la calle de Jovellanos, a veces, pensamos en la de veces que habremos entrado y salido por el portalón del Instituto. Corríamos, desde el portalón del Instituto, con una pelota de goma, a la playa. Nos agolpábamos, en Salat, para comprar avellanas y almendras. Merodeábamos por la plaza -el "Parchís"- tratando de avizorar a las compañeras que se asomaban a las ventanas de las aulas del Instituto. Comprábamos helados —si era tiempo de ello— en el carrito de Setién,

aparcado frente a Tejidos Martyuso. En el lugar de Tejidos Martyuso hoy está la cafetería Bariloche.

(El texto original es el siguiente: «*La calle de Jovellanos siempre nos obliga a demorarnos, para mirar, con recogimiento y nostalgia, el vetusto casón del Instituto de Jovellanos, donde, tras siete infinitos años de reclusión, de clases, de temores y de alegrías, acabamos por convertirnos en bachilleres. Allí, a veces, pensamos en la de veces que habremos entrado y salido por ese portalón. Corríamos, desde él, con una pelota de goma, a la playa. Nos agolpábamos, en Salat, para comprar avellanas y almendras. Merodeábamos por la plaza -el "parchís"- tratando de avizorar a las compañeras que se asomaban a las ventanas de sus aulas. Comprábamos helados -si era tiempo de ello- en el carrito de Setién, aparcado frente a Tejidos Martyuso, donde hoy está la cafetería Bariloche.*»)

i) Mejora los «retratos» que siguen y explica la razón de los cambios que hagas:

1. «Se llama Alejandro Sanz, es cantante, es mediano y su pelo es oscuro, sus ojos marrones. Él es andaluz, tiene 22 años. Este cantante me gusta mucho porque su manera de pensar es muy real y no es nada fantástico, también porque, cuando le preguntan algo, él no se anda con rodeos para contestar, lo dice directamente.» (Alumno de Primero -A , 1991).

2. «M. es un ratón de los dibujos animados. Lo admiro mucho por su simpatía, paciencia, calma para hacer las cosas; este ratón es un ser tan caracterizado que parece humano; tiene sentimientos y todo; ¡hasta va de compras! Él tiene unas orejas grandes y negras, como su nariz; es pequeño y se viste como las personas, es bondadoso y algo travieso. (...) Por la noche sale con Minnie, (es muy romántico), siempre la invita a cenar y a salir con él; con velas y todo eso.» (Alumno de Primero -A , 1991).

3. «Narciso es un jugador de fútbol muy llamado por los equipos. Narciso es bajo, fuerte y hecho un deportista totalmente. Él es un gran rematador cara a la portería Tiene el pelo corto y peinado de punta.. Es un hombre bueno, muy alegre, le va mucho la marcha, aunque en el fondo es muy serio en su trabajo que es el de meter goles para un equipo.» (Alumno de Primero -A , 1991).

j) Sirviéndote de sustituciones léxicas (hiperónimos o sinónimos) y de otra ordenación y estructuración en párrafos, trata de mejorar el texto siguiente:

«Julio Iglesias es un cantante "español", y es seguramente el más internacional de los cantantes que tenemos.

Actualmente este cantante moreno, alto, pelo rizado corto y engominado o suelto al aire vive en Miami.

Sobre este cantante no puedo decir mucho de su forma de ser, pero por ser tan famoso en el extranjero y tan conocido como nuestro Rey, será un poco creído y podrá permitirse el lujo de hacer dudar y encolerizar a los encargados de los festejos de España o incluso de América entre si va a dar un concierto o no lo va a dar, o si viene a dar un simple paseo por la ciudad.» (Alumno de Primero -A , 1991).

k) Relaciona las dos columnas siguientes formando parejas de enunciados. Las respuestas deben conformar como rema el dato por el que inquiriere la pregunta. Explica esta circunstancia en cada una de ellas:

—¿Cómo se llama aquel pueblo?
—¿Es Comala aquel pueblo?
—¿No es ya Comala aquel pueblo?

—Sí que es Comala, señor?
—Todavía no, señor.
—Comala, señor

l) Explica por qué los signos *sí* y *no* contenidos en las respuestas del ejercicio anterior tienen más que ver con la enunciación que con el universo de discurso.

m) Señala en el siguiente texto todas las expresiones que designan a Belisario Villagrán. Explica en cada una de ellas qué dato tematiza, de dónde se deduce ese dato y por qué resulta correferente con las demás:

De golpe hay un silencio total, sólo ignorado por la desatinada voz del borracho. Ha entrado un mejicano más que fornido, con cara de india vieja. Abunda en un desaforado sombrero y en dos pistolas laterales. En duro inglés desea las buenas noches a todos los gringos hijos de perra que están bebiendo. Nadie recoge el desafío. Bill pregunta quién es, y le susurran temerosamente que el *Dago* —el *Diego*— es Belisario Villagrán, de Chihuahua. Una detonación retumba en seguida. Parapetado por aquel cordón de hombres altos, Bill ha disparado sobre el intruso. La copa cae del puño de Villagrán; después, el hombre entero. El hombre no precisa otra bala. Sin dignarse a mirar al muerto lujoso, Bill reanuda la plática. “¿De veras”, dice. “Pues yo soy Bill Harrigan, de New York”. El borracho sigue cantando, insignificante.

n) En el siguiente texto se hace referencia a los investigadores especializados. Debes alargar el texto y repetir al menos cuatro veces en tus frases la alusión a estos sujetos, de manera que las expresiones que utilices para aludir a ellos incorporen algún dato dicho, presupuesto o implicado por el texto:

Pero esto crea una casta de hombres sobremanera extraños. El investigador que ha descubierto un nuevo hecho de la naturaleza tiene por fuerza que sentir una impresión de dominio y seguridad en su persona. Con cierta aparente justicia, se considerará como un “hombre que sabe”.

ñ) Observa el siguiente texto:

Pero el hombre gordo parecía ya absolutamente desentendido de Amaro. Silbaba un poquito más fuerte y seguía andando con el mismo paso menudo de antes, como si no se hubiese dado cuenta de nada. Carabel marchaba próxi-

mo a su víctima, anhelante, conmovido, esperando el momento en que sucediese ... no sabía qué.

Debes continuarlo con algunas frases en las que se reitere al menos tres veces la referencia al hombre gordo. Para esto debes utilizar sólo elementos anafóricos y cada uno debe aparecer con una función sintáctica diferente.

5. El comentario de textos

El segundo punto de estudio que teníamos planteado era el más alejado de la lingüística oracional habitual, dentro del estudio de textos que tienen encomendado los profesores de Lengua y Literatura. Se trata del comentario de textos y el resumen. Como en el caso de la cohesión, consideraremos el comentario y el resumen precisamente como objetivos y no como medios únicos para realizarlos.

5.1. Definición de texto

El texto es la unidad de uso del lenguaje, el marco en el que se integran y organizan todas las unidades menores para alcanzar plena eficacia comunicativa. La condición más genuina del texto es su carácter cerrado y completo, en el sentido de que la información que contiene es toda la disponible y necesaria en la situación comunicativa en que se emite (completo) y está interrelacionada creando un sentido unitario y coherente (cerrado). Fuera de este rasgo abstracto y frecuentemente contextual, pues es la situación comunicativa la que permite cerrar y completar la información de los enunciados lingüísticos, no es posible definir de manera unívoca y precisa el concepto de texto, que es uno de esos conceptos que se dominan intuitivamente pero que, por su propia capacidad de variación, son difíciles de atrapar en los estrechos márgenes de una definición; el texto puede ser breve y estar formado por apenas una oración o muy extenso y contener cientos y hasta miles de oraciones, puede tener marcas estructurales relativas a su contenido (títulos y subtítulos) o formar una sucesión de oraciones sin solución de continuidad, pero no es la realización de un esquema formal fácilmente identificable como las oraciones. La unidad del texto y su identidad conceptual no es sino el carácter acabado, completo e íntegro al que tienden nuestras producciones lingüísticas.

Los textos pueden referirse a la realidad extralingüística considerándola en su manifestación concreta, atendiendo a las cosas y casos particulares, o bien, agrupando los distintos casos y cosas en clases abstractas y refiriéndose únicamente a estas últimas: “la casa”, “Pe-

dro se rasca”, “una bandada de pájaros surca este cielo azul del verano andaluz” son enunciados concretos; “el amor”, “los mamíferos se ocupan de sí mismos”, “los pájaros suelen volar agrupados”, son enunciados abstractos. Por otra parte, al reproducir una información extensa, el texto puede conservar la referencia a las relaciones temporales o causales que sus componentes tienen en la realidad, o bien prescindir de tales relaciones y yuxtaponer la información olvidando sus nexos, es decir, pueden presentar la información organizada secuencialmente o simplemente yuxtapuesta. Las descripciones forman textos de contenido concreto con datos yuxtapuestos, las exposiciones los forman de contenido abstracto en yuxtaposición, mientras que las narraciones se refieren a contenidos concretos interrelacionados, y las argumentaciones concatenan contenidos abstractos. Sin embargo, en la práctica rara vez aparecen estos tipos en estado puro. En particular, las descripciones y las exposiciones, por su falta de trabazón interna, alcanzan más difícilmente la unidad, integración y totalidad propia del texto; más bien habría que hablar de partes expositivas y partes descriptivas dentro de los textos. Las argumentaciones y narraciones, aunque forman el esqueleto de casi todos los textos, no suelen hacerlo de manera exclusiva, sino en una combinación de ambas con circunstanciales descripciones y exposiciones. Los textos narrativos serían aquellos en los que predomina la información concreta con relaciones secuenciales y los argumentativos aquellos en los que la información abstracta se concatena progresivamente, pero la información concreta no adquiere significación más que por medio de la generalización y la información abstracta sólo se comprende si conserva cierta referencia a los datos concretos. Retomando las categorías constituyentes (concreto / abstracto, secuencial /yuxtapuesto) diríamos que el texto ordinario es predominantemente secuencial y combina la información concreta con la información abstracta. De hecho, en los textos se reúnen las dos actividades más comunes que realizamos por medio del lenguaje: contar (es decir, referirnos a cosas y sucesos) y opinar sobre lo que contamos. Aunque no conviene menospreciar las diferencias tipológicas que permiten hablar en ciertos casos de textos narrativos, descriptivos, y luego de otras formas más complejas (textos publicitarios, literarios, ensayísticos, etc.), en nuestro trabajo nos hemos limitado al texto común, el que combina de manera flexible y variada los datos concretos con las abstracciones, los hechos con su sentido e interpretación. La relación entre unos y otros puede establecerse discursi-

vamente en las dos direcciones. Por un lado, se puede partir de los datos para llegar a una generalización que los organice y les dé coherencia, a través de una regla explícita o implícita, y, por otro, se puede partir de la consideración abstracta para ir al ejemplo concreto que la sustenta, aunque, a poco que se complique el texto los recorridos entre lo concreto y lo abstracto seguirán las dos direcciones, pasando por abstracciones intermedias, sin olvidar los segmentos narrativos (totalmente concretos) y los argumentativos (totalmente abstractos). Utilizaremos como ejemplos los tres textos siguientes:

TEXTO N° 1: En la noche del pasado domingo veía *Los jueces de la ley* (TVE-1) , del vertiginoso técnico Peter Hyams. La película comienza de la siguiente manera: una pareja de policías de patrulla persigue a la carrera a un sospechoso por un vericuetto de callejuelas de un suburbial Los Angeles.

Cuando casi le dan alcance, el individuo, frente a su casa, arroja una bolsa al cubo de la basura. Un poli se precipita hacia el cubo, pero su compañero le advierte: cuidado, para registrar un cubo de basura se necesita una orden judicial. La Constitución federal protege hasta ese punto la intimidad de los ciudadanos.

A cincuenta metros, casualmente, un camión de la basura avanza hacia su posición. Los polis se hacen un guiño: esperarán a que el contenido del cubo sea vertido en el camión, y entonces buscarán.

Salto en el tiempo. Se celebra la vista. El sujeto, mediante pruebas halladas en el camión, está acusado de haber robado y asesinado a varias ancianas para arrebatarles la pensión. Los policías son interrogados por el defensor del criminal. El picapleitos pregunta si ellos registraron el volquete de cola del camión antes o después de que su contenido se mezclara con el resto de la basura almacenada. Los polis dicen la verdad: antes. El abogado pide la libertad de su defendido. El juez, un atribulado Michael Douglas, la concede: la causa debe invalidarse porque las pruebas fueron obtenidas de forma inconstitucional.

El jueves, por primera vez en mi vida, recibí una denuncia. Del Ayuntamiento de Madrid : Falta leve. Se me acusa de tirar «una bolsa con residuos domiciliarios a la vía pública, fuera del horario y recipiente normalizado». Sanción prevista: diez mil pesetas. Puedo presen-

tar alegaciones en mi defensa en el plazo de quince días. El impreso facilita un teléfono para obtener información complementaria. Llamo. Una funcionaria extraordinariamente amable me explica, respondiendo a mis preguntas, lo siguiente: fui denunciado por un vigilante municipal que, encontrando una bolsa de basura en la acera la abrió y halló una carta dirigida a mi nombre y dirección. De ello dedujo que la bolsa había sido depositada por mí en la acera, y procedió a denunciarme. El asunto es muy grave, y yo, desde luego, no tenía la menor idea de que una cosa así pudiera ocurrir. ¿Está permitido que un empleado del Ayuntamiento pueda abrir bolsas de basura y hurgar en su interior?

La basura refleja la intimidad de las personas. La intimidad no es una parte de uno, es la esencia de la totalidad de uno, es el espejo de su identidad. Por el contenido de una bolsa de basura se pueden deducir informaciones sobre los hábitos de una persona: lo que come, lo que bebe, medicinas que toma, entidades bancarias donde tiene el dinero —números de cuentas, saldos, operaciones financieras—, pistas posibles sobre prácticas sexuales, nombres y direcciones de remitentes de correspondencia y, en fin, una variadísima gama de datos que, en manos inadecuadas, pudieran proporcionar oportunidades de lesionar los intereses del espiado.

En mi casa, el portero recoge cada noche la basura puerta a puerta. No creo haber dejado aquella bolsa en la calle, bien pudo caer del sobrado cubo de la comunidad o ir a parar al suelo por la acción de un gamberro o de un buscador de desperdicios reciclables.

Esto es lo de menos. Lo importante es que esta práctica municipal, con el feo agravante de buscar pruebas acusatorias en el confiado espacio de lo privado, es una muestra gravísima de una falta de cultura del respeto.

La cultura de un país no se sustancia con una exposición sobre Goya, sino, por ejemplo, en el delicado cultivo del derecho a la intimidad.

TEXTO N° 2: NUESTROS hijos tienen más cara que espalda. Ahora mismo están encantados con las críticas que sus papás y sus profes hacen de la selectividad, y andan por la

vida poniendo unos ojitos de cordero degollado que hasta nos abren las carnes. El clamor social contra el sistema les viene de perlas para aliviar sus despistes del examen. No digo yo que la selectividad sea el mejor procedimiento para encauzar el futuro de los chicos — que se lo pregunten si no a todos los que no podrán entrar en Empresariales por una puta décima—pero tampoco hay que desviar la cuestión. Una cosa es el sistema de calificaciones, que sube o baja según el estado emocional del examinador y otra el hecho de confundir a Santo Tomás con Marx o puestos en lo peor, al adjetivo con el verbo. Críticas aparte, están naciendo unos universitarios que no saben hacer la o con un canuto. Para nuestros hijos, leer es un coñazo, concentrarse en cualquier texto, una tortura, y sufrir un examen, una forma de crueldad mental poco adecuada para los tiempos que corren. Los muchachos y muchachas que acaban de pasar el cáliz de la selectividad, cuentan con la complicidad de unos padres dispuestos a ser más condescendientes con ellos que con el Ministerio de Educación. Eso les pierde. Bien mirado, las pruebas no están planteadas para que les pille el toro en un momento de despiste. Al contrario, con toda su teoría de opciones y su amplitud de planteamiento, las pruebas cumplen su papel. Difícil lo tienen pues aquéllos que por no haber alcanzado el nivel de puntuación mínimo, le echan la culpa al empedrado.

No quiero levantar una bandera en favor de la selectividad. Tampoco es eso. Un trámite académico que ignora el factor vocacional a la hora de elegir una carrera, no puede ser digno de elogios. Pero de ahí a proclamar que se trata de un examen inhumano, hay un abismo. Todos los padres que estos días nos hemos chutado literatura en vena, hemos pasado apuntes como descosidos, hemos maldormido por las noches y le hemos puesto velas a la patrona de los imposibles, sabemos de qué pie cojean nuestros hijos. Y la culpa de eso no la tiene el sistema. La culpa, como siempre, la tiene la televisión.

TEXTO N° 3: La psicología evolutiva nos dice que el niño comienza a sentirse sentimentalmente relacionado con su nación alrededor de los cuatro o cinco años. Lo malo es que la idea de patria aparece acompañada de un prejuicio negativo hacia los demás pueblos -los buenos contra los malos-, sin duda porque se lo enseñamos así. En 1951, Jean Piaget publicó sobre este asunto un estudio que les recomiendo. Se encontró con la

desagradable sorpresa de que el sentimiento patriótico contradecía sus teorías. En los demás temas, el egocentrismo infantil desaparece con la maduración de la inteligencia, que se va descentrando al ser capaz de ponerse en lugar de los demás. Sin embargo, el egocentrismo patriótico no se supera del todo. La pertenencia al grupo se define siempre a la contra. Da igual que la referencia sea una raza, una nación o un equipo de fútbol. Por ejemplo, el sentimiento de orgullo nacional forma parte de la autoestima del niño, pero por desgracia ese orgullo implica una devaluación de los demás, un prejuicio negativo, y con frecuencia el uso de estereotipos falsos para pensar en los otros

Swartz y Struch han mostrado que en situaciones emocionales ese orgullo puede borrar el sentimiento de “humanidad compartida” entre distintos pueblos. Los miembros de una tribu americana se llamaban a sí mismos los seres humanos. También los javaneses dicen “ser humano es ser javanés”. Esta tentación reductiva está en el fondo de los sentimientos patrióticos.

Los sentimientos son una creación cultural, y en nuestra cultura los sentimientos nacionales son belicosos. Fueron elaborados como una preparación para la guerra: para iniciarla o para soportarla. Este es el problema: no son aprovechables para la paz, y, sin embargo, no podemos prescindir de ellos porque necesitamos identificarnos con el grupo a que pertenecemos y responsabilizarnos de él. La solución está clara. Tenemos que crear un nuevo tipo de sentimiento patriótico, menos crispado, más generoso, menos excluyente, que no esté fundado en la negación y que sea compatible con la pertenencia a grupos más amplios. A esto me refiero cuando hablo de la educación sentimental.

5.2. La estructura del texto

Independientemente del carácter concreto o abstracto de la información textual y de su presentación secuencial o acumulativa, los textos presentan una organización estructural que

está determinada por la necesidad de ser comunicativamente eficaz. En este sentido nos parece que los textos se desarrollan en cuatro partes funcionales que no se suceden necesariamente, sino que se entretienen; éstas son:

a) Introducción. tiene como función presentar el fondo común de conocimientos sobre el que se va a construir el texto, establecer el *contacto* con los interlocutores, ponerlos en antecedentes y evitar un encuentro abrupto con los contenidos nuevos:

b) Justificación. tiene como objetivo facilitar la aparición en el texto del contenido propiamente informativo y novedoso que justifica su interés, su razón de ser. La información desconocida resulta siempre difícil de asimilar o de aceptar por sí sola, requiera una preparación o justificación que suele estar constituida por argumentos, ejemplos, razones, opiniones autorizadas que conducen a ella, la respaldan y la hacen convincente. A veces la información nueva antecede a su justificación, como ocurre con los titulares periodísticos, por eso hablamos de partes funcionales, pues es su función dentro del texto lo que las define, y no su localización.

c) Conclusión. Es la información nueva, la tesis o el acontecimiento significativo que quiere transmitir el texto y en torno al cual se organizan y se definen las demás partes. Como acabamos de señalar, puede ocupar los primeros lugares del texto, o los últimos, como en los textos número 1 y 3, pero también puede aparecer dispersa, cuando presenta cierta complejidad, como en el texto número 2, cuya tesis podría expresarse de la siguiente manera: “nuestros hijos aprovechan las críticas formales al sistema para justificar sus errores y su poco esfuerzo”.

d) Corolario. En ocasiones, los textos añaden consideraciones adicionales que se extraen de la conclusión, como consecuencias o implicaciones; en cierto modo, forman parte de la conclusión, aunque, cuando cobran cierta extensión pierden el énfasis característico de aquella y pueden catalogarse como un elemento diferente.

Si bien la parte que llamamos conclusión puede ser suficiente para formar un texto, a nada que la situación comunicativa sea un poco complicada se desarrollarán las demás partes en grados diversos.

5.3.Ejercicios convencionales para la adquisición y mejora de la competencia textual

Con respecto a la enseñanza de las habilidades textuales hay dos ejercicios básicos que reproducen de forma artificial las exigencias naturales para la comprensión y producción de textos, son la redacción y el comentario de textos, éste, a su vez, consta de dos partes que se relacionan con cada uno de los aspectos mencionados: el resumen, que refleja la comprensión, y el comentario crítico, que estimula la capacidad de producción; la redacción es una especie sencilla de comentario crítico por lo cual la consideraremos englobada en él.

5.3.1. Resumen

Resumir es construir con un lenguaje propio un párrafo de extensión variable (un título es un resumen), pero siempre considerablemente inferior a la del texto, en el que se reproduce la información fundamental que contiene el texto, pero despojada de detalles, de anécdotas, de ejemplos, de datos concretos, etc. La posibilidad del resumen descansa en el supuesto de que los textos tienen unidad, es decir, constancia (no cambian fácilmente de asunto) y coherencia (las nuevas ideas y sucesos que se van introduciendo se relacionan con las ya dadas, y, al comienzo, con las presupuestas o las dadas por la situación). Así pues, el resumen debe reflejar:

- La unidad, el sentido global, la coherencia del texto. Un título, por ejemplo, es un resumen muy comprimido que se preocupa fundamentalmente de este aspecto.
- La estructura semántico-pragmática, es decir, la organización de la información según el papel que juega en relación con el lector.
- Todas las ideas (o acontecimientos,...) importantes y originales, y, en su caso, su jerarquía dentro del texto (ideas principales, ideas secundarias; premisas, conclusiones, etc.).
- La relación y conexión entre las ideas.

En síntesis, el valor fundamental del resumen es la *economía*, es decir, la capacidad de recoger **mucha información en pocas palabras**. Cuando se supera cierto

límite en la proporción texto-resumen, la operación pasa de ser un resumen a ser otra cosa (una paráfrasis, una explicación, una descripción del texto, como cuando se dice que el texto cuenta de varias partes o que “empieza diciendo...”). Por tanto,

- **mucha información:** el resumen debe recoger todos los datos importantes del texto, con precisión, claridad y sencillez.

- **en pocas palabras,** evitando repeticiones, redundancias, explicaciones, afirmaciones innecesarias y, particularmente, referencias a la actividad que se está realizando ("este texto dice", "el texto que vamos a comentar", "el autor de este texto").

Defectos del resumen:

- considerar fundamental lo periférico, lo que en el texto está como apoyo. Es decir, otorgar relevancia a lo que forma parte de la introducción o de la justificación.

- olvidar o marginar la conclusión, el sentido del conjunto, lo que da unidad a la información del texto.

- decir lo que el texto no dice explícitamente.

- repetir las ideas, aunque el texto las repita.

- exponer las ideas sueltas, sin dejar claras las relaciones entre ellas.

- transformar la información del texto haciéndola menos precisa, más vaga. Este defecto está relacionado con defectos léxicos, cuando no se seleccionan las palabras en un grado de abstracción adecuado.

- los defectos en la sintaxis que oscurecen o confunden el sentido de las frases y del texto

5.3.2. Comentario crítico

Comentar consiste en proyectar nuestra personalidad sobre el texto, en decir qué pasa por nuestra cabeza y nuestro ánimo cuando lo leemos con detenimiento, atención y perspicacia, cómo nos interesamos por su contenido, en qué medida afecta a nuestros pensamientos más comunes sobre la materia, qué intenciones con respecto a nosotros, lectores, percibimos en el autor, qué cerca o qué lejos se halla de nuestra sensibilidad, de nuestra visión de las cosas, de nuestro entendimiento... El comentario pone en movimiento nuestra persona-

lidad en su conjunto. El contenido del texto nos hace reaccionar en nuestras diferentes facetas como hombres de nuestro tiempo y el comentario debe recoger esa reacción. No se requiere, pues, una preparación especial, sólo ser uno mismo, atender a uno mismo, escucharse y reproducir el resultado de nuestra autoobservación.

El comentario tiene como objeto el texto en cuanto unidad y totalidad semántica y estructural. Como tal debe apoyarse en el resumen por medio del cual captamos precisamente esa condición unitaria y totalizante del texto. No es posible, en rigor, extraer afirmaciones del texto y considerarlas como pertenecientes al texto sin establecer su conexión con el sentido global que el resumen entraña. El autor del texto no dice sus frases por separado, sino el texto entero. Las frases separadas del texto adquieren un sentido nuevo que con frecuencia traiciona el del texto. Ello no significa que no se pueda segmentar el texto, sino que todo segmento debe conservar la referencia a su posición en el todo, y esa posición la suministra el resumen.

Por otra parte, el comentario es una forma lingüística de reaccionar y responder a los textos, de manera que tenga que adoptar también la forma de texto, la unidad lingüística en los procesos de comunicación.. Para que el texto-comentario tenga una cohesión suficiente, es decir, tenga la apariencia de un texto ordinario, para que no parezca la cumplimentación de un formulario, deberá presentar una organización autónoma en cada caso, gobernada más por las características del texto de partida y de la respuesta que se propone, que por esquemas predeterminados.

Sin embargo, puesto que la formulación personal exige una habilidad muy grande, en las fases de aprendizaje será conveniente atenerse a un procedimiento que permita ir por partes, discriminando tareas e identificando los aspectos más relevantes que se deben tener en cuenta, pero que al mismo tiempo esté orientado en su mecanismo a la producción de un texto ágil y no estereotipado. Para ello, creemos que el mejor modelo es el que consiste en estructurar el comentario como un texto compuesto de cuatro partes que se corresponderían con las cuatro partes funcionales que señalamos más arriba: 1.- Introducción, 2.- Justificación, 3.- Conclusión, 4.- Corolario.

5.3.3. Redacción

La redacción es un ejercicio complementario al del comentario de texto; para el alumno tiene la ventaja de una mayor libertad para elaborar su contenido, pues lo que se le da como punto de partida es un tema muy general ante el que tiene abiertas todas las opciones para adoptar un punto de vista propio. Los inconvenientes derivan de los bloqueos que el exceso de libertad pueden producir en la imaginación. Por esta razón es importante que se les planteen temas en los que se encuentran muy involucrados o bien, como sugeriremos luego, se planteen con anterioridad tareas que acaben implicándolos en las cuestiones que posteriormente serán sometidas a redacción o comentario. Por lo demás, la estructura de la redacción es idéntica a la del texto y no necesita mayores aclaraciones.

5.4. Diagnóstico de los ejercicios propuestos y analizados por el grupo

Hemos examinado ejercicios de los alumnos de análisis de texto en los que se pedía un resumen y un comentario crítico. Los resúmenes que hemos recogido son variados, correctos unos e incorrectos otros, pero por lo general siguiendo una idea intuitiva de resumen que parece correcta (aunque también hay excepciones: resúmenes que incluyen opiniones personales o resúmenes de una extensión excesiva, resúmenes que omiten el contenido esencial, descripción del texto por partes, clasificación en abstracto de los contenidos del texto, etc.). Hay errores frecuentes, pero se refieren al mal uso del lenguaje, a la dificultad para reproducir con las propias palabras lo que se quiere decir: son deficiencias lingüísticas elementales, léxicas y sintácticas muchas veces, y no estrictamente textuales aunque, como es natural, tienen repercusión en el resumen en cuanto texto estructurado: vaguedades, inexactitudes, imprecisiones, oscuridad sintáctica, etc. son, en definitiva, defectos del texto, aun si éste aparece bien trabado y con elementos de cohesión. Las preguntas que se formulan al alumno en los ejercicios de selectividad obtienen también respuestas reveladoras: con frecuencia lo que se responde tiene poco que ver con lo que se pregunta, menos veces, pero las suficientes como para anotarlas, se aprecia una tendencia a responder de manera indirecta, tautológica o superando el contenido de la pregunta, que, de todas formas, queda respondida. En definitiva, los abundantes defectos en la comprensión pueden tratarse ade-

cuadramente en el marco del resumen, que responde de forma sintética a las características esenciales del texto: totalidad, cohesión, desarrollo.

Por el contrario, los comentarios críticos nos parecen mal estructurados, cuando no caóticos, y muy pobres de ideas; con muchísima frecuencia los comentarios repiten las mismas ideas que el texto que se está comentando, incluso de forma sintética, sin diferenciarse apenas del resumen. Lo mismo ocurre en los exámenes de selectividad. Puede observarse un miedo a entrar en materia, a dar una opinión personal y, en definitiva, a construir un texto autónomo de réplica sobre el mismo tema. De ahí que se describa una y otra vez el contenido del texto, se produzcan consideraciones estilísticas, formales, etc. y, a la hora del comentario crítico propiamente dicho, se acabe con un “estoy totalmente de acuerdo” casi uniforme.

La conclusión nos parece evidente: los alumnos tienen una competencia textual pasiva aceptable, pero su capacidad para producir textos es muy limitada. Esta limitación se refiere a dos aspectos:

1) la habilidad para construir textos de una manera correcta, relacionando bien sus distintas partes y conservando la coherencia del sentido de principio a fin; incluimos en este apartado todos los problemas lingüísticos que impiden que el alumno exprese exactamente lo que quiere expresar, y

2) la capacidad de producir ideas, de reflexionar y sacar conclusiones propias sobre los asuntos del texto. Pensamos que quizá el primer aspecto sea una consecuencia del segundo, es decir, que se falla a la hora de elaborar un texto formalmente correcto porque no se sabe bien qué es lo que se quiere decir. De todas formas, tampoco se pueden reducir ambos problemas a uno, pues la mala estructuración de los textos se puede observar incluso en comentarios que contienen ideas interesantes, como tampoco podemos desligar la competencia pasiva de la competencia de producción, por cuanto, aun dándose una comprensión cabal del texto a nivel global, se pueden percibir con relativa frecuencia lagunas y desviaciones importantes.

Ahora bien, estas habilidades dan como resultado la producción de textos eficaces, coherentes, profundos, adecuados a la situación, esto es, buenas redacciones y buenos comentarios; aunque, naturalmente, es útil desde un punto de vista pedagógico, practicar estas actividades, es necesario también reconocerlas como fines más que como instrumentos. Se trata de conseguir que el alumno puede producir textos correctos con cierta naturalidad, para alcanzar esto propondremos más adelante una serie de ejercicios parciales previos.

5.5. Estrategias de corrección

5.5.1. Del resumen

Para que el alumno progrese adecuadamente, es necesario que entienda con total claridad las correcciones que sus ejercicios reciban del profesor. Esta es una razón de peso para secuenciar los ejercicios y comenzar por los que se refieren a la inteligibilidad de las frases y los párrafos. De esta manera podrá comprender no sólo por qué sus productos lingüísticos están mal (o bien) elaborados internamente, sino también por qué y cómo son adecuados (o inadecuados) a lo que pretende comunicar o, de una manera todavía más clara, a lo que dice manifiestamente el texto que está resumiendo o comentando. Ya hemos señalado, a propósito del resumen, los defectos más frecuentes en los textos de los estudiantes. A continuación vamos a ejemplificarlos y a exponer pormenorizadamente la estrategia de corrección. Utilizaremos inicialmente varios resúmenes para, más adelante, señalar como las estrategias son extensibles al comentario y la redacción, sobre los que haremos algunas indicaciones suplementarias. Si es importante acertar con el diagnóstico, es decir, saber emplear los términos correctos para describir las deficiencias, no es, sin embargo, suficiente; es necesario también mostrar sobre las frases concretas del alumno, la inadecuación y la distancia con la forma adecuada. Lo más importante es que el profesor posea un repertorio amplio de términos claros, precisos e inteligibles por el alumno para calificar sus deficiencias. Su significado puede ser definido y hasta ejemplificado con anterioridad y bien explicado con respecto al texto corregido del alumno. Proponemos los siguientes calificativos para referirse a los diferentes fallos que suelen cometer los estudiantes.

1. Desproporcionado, mal medido el peso de cada información en el texto. Se produce cuando la información fundamental desaparece del resumen o aparece en un segundo plano:

Resumen n° 1: La mayoría de los estudiantes que han pasado o pasarán las pruebas de selectividad recuerdan en un caso y oyen hablar en el otro que dichas pruebas no son nada fáciles, que son tres días desesperantes y en tensión continua para que luego si llega el caso no tener la suficiente nota para entrar en la carrera deseada. Por este motivo la selectividad se crea bastantes enemigos dentro de la población.

Como se ve, la idea fundamental, el hecho de que los estudiantes se escudan en las críticas a la selectividad para enmascarar su escasa preparación, no aparece recogida. Este resumen no acierta tampoco en el resto, pero puede ocurrir que un buen resumen se estropee precisamente por esta circunstancia de olvidar lo fundamental:

Resumen n° 2: La selectividad ofrece aspectos positivos y negativos. El aspecto más positivo es que la selectividad discrimina a aquellos que poseen los conocimientos adecuados y necesarios de los que no los han obtenido, de forma que pasen a la universidad los mejores. Pero dentro de este aspecto positivo nos encontramos con la parte negativa de la selectividad: aquellos estudiantes que, si bien lo suficientemente preparados para hacer la carrera que más le convienen, no pueden llegar a la nota mínima que se pide. Esta discriminación, injusta en ocasiones, sirve de pretexto para criticar este sistema de pruebas a los padres y profesores de los estudiantes que hacen la selectividad.

Este resumen expone correctamente y con sus propias palabras toda la argumentación del texto, pero se olvida de la conclusión. ES incompleto, pero además lo que le falta es lo nuclear. El siguiente resumen lo recoge, pero sin énfasis ni precisión y a la misma altura que otras dos afirmaciones que el texto no expresa en ese mismo nivel:

Resumen n° 3: La sociedad en general clama contra la selectividad, por no considerarla justa, ya que por menos de una décima frustra una ilusión, posiblemente muy grande. Pero con eso no se quiere llegar a tacharlo de examen inhumano, pues consta de muchas opciones y amplitud de planteamientos. Con todo esto, se hace que los futuros universitarios tengan cada vez menos cultura y una mayor despreocupación de la realidad, así como *mayor comprensión y condescendencia por parte de los padres.*

2. Incompleto: es el resumen que omite alguna información que es necesaria en la estructura del conjunto, como hemos visto que ocurre con el **Resumen n° 2**, donde se omite la información principal, o en el siguiente, en el que, además de otros defectos, no se menciona

la idea de que las críticas no son del todo justas y que la selectividad cumple su papel y da muchas facilidades (opciones):

Resumen nº 4: Con la llegada de la selectividad, el sistema educativo se ve bombardeado con críticas, fundamentalmente las referidas a la incompatibilidad y fracaso del sistema, de las cuales los estudiantes y padres protectores sacan provecho para justificar sus errores a nivel académico.

3. Inexacto, erróneo: con mucha frecuencia, los resúmenes exponen una información distinta de la que el texto dice; desde luego, cuando el resumen es desproporcionado o incompleto, es también inexacto en su conjunto, es decir, no representa con fidelidad el contenido del texto. Sin embargo, lo que ahora nos interesa es la falta de adecuación de manera secuencial, en algunos segmentos, cuando el significado de ciertas frases del resumen no se corresponde con el significado de las frases del texto que pretende sintetizar, hasta el punto de decir cosas distintas, con independencia de que el resumen en su totalidad esté bien construido o no. Veamos un ejemplo:

Resumen nº 5: No se trata de defender la selectividad, pero sí de darse cuenta que los jóvenes que a ella se presentan, pretenden aprovecharse en gran medida de toda esa crítica ferviente que contra el examen citado se realiza por parte de profesores y padres. Estos jóvenes, cuyo único interés parece ser la televisión, *pretenden hacer creer a la gente que los errores que cometen en el examen se deben al estrés y la tensión que éste suscita*; lo malo es que sus padres les defienden y ahí está el problema. El estrés es malo, pero no tanto como la desgana en el estudio.

la frase en cursiva tiene un sentido muy alejado de lo que el texto dice, hasta el punto de que puede entenderse no ya como inexactitud, sino como una ampliación o añadidura. Conviene, en estos casos, buscar las palabras literales del texto; en este caso las más próximas son:

Una cosa es el sistema de calificaciones, que sube o baja según el estado emocional del examinador, y otra el hecho de confundir a Santo Tomás con Marx o puestos en lo peor, al adjetivo con el verbo. Críticas aparte, están naciendo unos universitarios que no saben hacer la o con un canuto. Para nuestros hijos, leer es un coñazo, concentrarse en cualquier texto, una tortura, y sufrir un examen, una forma de crueldad mental poco adecuada para los tiempos que corren

que, por la ironía pueden tener cierta dificultad de interpretación. Si no se capta la ironía, se entenderá que leer es un coñazo y concentrarse en cualquier texto una tortura, y ambas

cosas podrían identificarse con el estrés y la tensión, pero en ningún caso se dice que sean los estudiantes quienes atribuyen al estrés y a la tensión sus fracasos, sino simplemente que, para disculparse, se escudan en las críticas que se le hacen a la selectividad (“El clamor social contra el sistema les viene de perlas para aliviar sus despistes del examen”). Se puede ser inexacto de diversas maneras que, se aproximan más o menos al significado del texto; las recogemos a continuación:

3.1. Impreciso, vago, difuso. A veces los estudiantes no aciertan con las palabras justas, al querer comprimir hacen abstracciones demasiado amplias, emplean sinónimos, hipónimos o hiperónimos no del todo adecuados, o, lo que es más común, al querer decir lo que dice el texto con sus propias palabras sólo consiguen decirlo de manera aproximada, introduciendo nuevos matices y ocultando otros. Veamos algún ejemplo:

Resumen nº 6: Actualmente, la selectividad es criticada por los padres y profesores de los alumnos que se enfrentan a ella, *para que los errores de los alumnos puedan ser justificados*. En cambio, la selectividad cumple su papel, y no son propias las quejas y críticas de ella, porque, aunque, no es un sistema perfecto, tiene *un fin útil*, y *la culpa de la carencia de disposición a enfrentarse a ella con las consecuencias que sean*, no es del sistema.

Como puede apreciarse, quien hace este resumen, en vez de decir que los alumnos (sujeto) se aprovechan de las críticas que se vierten sobre la selectividad para justificar sus errores ante sus padres, dice que los padres son quienes hacen las críticas y que las hacen para justificar ellos mismos (sujeto) a sus hijos. Más adelante atribuye un fin útil a la selectividad, pero la palabra útil es demasiado abstracta, habría que *precisar* más qué utilidad particular tiene; por último, es muy difuso al combinar varias palabras abstractas para formar el sujeto (la culpa de la carencia de disposición a enfrentarse a ella) más una frase indeterminada (con las consecuencias *que sean*) y el verbo en forma negativa (no es del sistema). Se podría ser más preciso y, por consiguiente, más claro, ¡incluso con menos palabras!: “la culpable del fracaso y los prejuicios negativos contra la selectividad, es la televisión”. Otro ejemplo:

El clamor social, producto de estas críticas *favorece a los estudiantes* ante posibles “despistes”, pero bien mirado, las pruebas no están hechas para que les pille el toro, sino que cumplen su papel.

La expresión ‘El clamor social favorece a los estudiantes’ es imprecisa por dos razones: primero, es indeterminada, demasiado general, lo correcto sería nombrar qué favor concreto recibe el estudiante (¿le ayuda a aprobar, a obtener la nota necesaria para alcanzar su carrera, a ir más tranquilo al examen, a concentrarse mejor, a consolarse del suspenso, a justificarse ante sus padres?), segundo, coloca a los estudiantes en situación pasiva, reciben un beneficio, cuando en realidad lo que dice el texto es que se aprovechan de la crítica, cuyo fin concreto, si lo tiene, no se menciona.

3.2. Oscuro. Los errores léxicos y gramaticales que mencionamos en el apartado anterior pueden llevar, en el peor de los casos, a que sea difícil saber qué se quiere decir; la oscuridad es una variante de la imprecisión y puede ser ilustrada por la frase antes comentada “la culpa de la carencia de disposición a enfrentarse a ella con las consecuencias que sean” se puede entender como lo hemos hecho, pero hace falta que el lector ponga mucha reflexión y muy buena voluntad. Pero la oscuridad suele manifestarse especialmente cuando se borran los nexos entre los distintos bloques de información, como ocurre en el siguiente resumen del texto nº 3:

Resumen nº 7: La idea de patria aparece acompañada de un prejuicio negativo hacia los demás pueblos, todos están en contra. Un niño se siente relacionado con la nación desde muy pequeño, cuando empieza a tener sentido común. Jean Piaget, Swartz y Struch, muestran diferentes opiniones hacia el sentimiento patriótico. El autor busca una solución para encontrar la paz. Los sentimientos, aunque no sean aprovechables para la paz, no podemos prescindir de ellos puesto que debemos identificarnos con un grupo.

La relación entre las oraciones sucesivas es escasa, cuando no nula, de manera que es imposible hacerse una idea global del texto.

3.3. Exagerado. Consiste en dar un sentido desmesurado a las frases del texto, por ejemplo, tomándolas en sentido literal, cuando lo tienen figurado:

Resumen nº 8: Los hijos se ríen de los padres aprovechándose de las críticas que estos hacen a la selectividad para ocultar su poca preparación para el examen y *el hecho de que los nuevos universitarios no sepan hacer la o con un canuto* a pesar de que la selectividad, aunque no muy vocacional, tampoco es inhumana.

O en no medir el peso de las propias palabras:

Resumen n° 9: Está surgiendo un colectivo de universitarios que, en términos generales, carece de preparación académica y *es completamente reacio a toda actividad que no esté relacionada con el televisor*, que se convierte, de este modo, en el verdadero culpable de la situación. Estos estudiantes son respaldados por sus padres, lo cual se convierte en un medio de apoyo y justificación a sus errores académicos, que sólo irá en detrimento de los muchachos.

Como se recordará, el texto se limita a terminar, de una forma abrupta y un tanto enigmática, irónica, quizás, diciendo que “la culpa, como siempre, la tiene la televisión”.

3. 4. Amplificado: como sugerimos en el apartado 3., el resumen puede estar equivocado por introducir información que no está en el texto, diciendo algo que no dice el texto y que no tiene en el texto ningún correlato perceptible, aunque sea de manera imprecisa, difusa u oscura. Junto a las frases que catalogamos de inexactas, en el **Resumen n° 5** se dice “El estrés es malo, pero no tanto como la desgana en el estudio”, expresión de la que no es posible encontrar ninguna correspondencia en el texto.

3.5. Contradictorio: no es infrecuente que, por la falta de precisión, la poca sutileza al expresarse, lleve al alumno a caer en contradicciones, por ejemplo:

Resumen n° 10: La selectividad como medio de selección es injusta por lo que padres y profesores se quejan con insistencia de las injusticias que sufren sus hijos o alumnos mientras que estos se excusan en esto, para satisfacer sólo sus intereses personales. Sin embargo, el procedimiento no está mal planteado y cumple bien su papel; son los propios hijos los que se revelan con su propio “no saber” en ciertos temas, ante sus padres que los ayudan.

Se afirma, al mismo tiempo, que la selectividad es injusta por un lado, y por otro, que está bien planteada y cumple bien su papel, lo cual es contradictorio a no ser que su papel sea “injusto”, cosa que tendría que haberse dicho.

4. Mal trabado. Se da este defecto cuando las relaciones entre las partes son equívocas, o no se corresponden con las que presenta el texto. Por ejemplo:

Resumen n° 11: Los alumnos están encantados con las críticas realizadas por padres y profesores hacia la selectividad, y *es que* un trámite académico que ignora el factor vocacional no puede ser digno de elogiar. El clamor social, producto de estas críticas favorece a los estudiantes ante posibles “despistes”,

pero bien mirado, las pruebas no están hechas para que les pille el toro, sino que cumplen su papel.

La frase introducida por “y es que” pretende ser una explicación de la anterior (de por qué los alumnos están encantados...), y en cambio se limita a justificar vagamente las críticas. En el segundo bloque de oraciones, la oración adversativa tendría que tener alguna relación semántica con la principal, pero si la tiene es totalmente elíptica, que quedasen bien trabadas tendría que retomarse parte de la frase anterior (“pero, bien mirado, estos despistes tiene poca justificación, *ya que* las pruebas...”). Otro ejemplo:

Resumen nº 12: Mucha gente descalifica la selectividad y algunos jóvenes *se basan* en esto *para* esforzarse menos y *debido a esto* se producen errores graves de concepto al responder las preguntas en las pruebas. El examen de acceso determina los estudios superiores del alumnado sin tener en cuenta la vocación; aunque la variedad de opciones en las pruebas hacen que no se busque pillar desprevenido al estudiante. Los padres colaboran en facilitar la preparación de la materia.

Las relaciones entre los bloques de información e incluso entre los elementos gramaticales aparecen alteradas (hay además, inexactitudes): el texto no dice que los alumnos estudien menos porque la selectividad recibe críticas, ni que los errores tengan relación con ello; en vez de decir “los estudiantes justifican sus errores por la mala fama de la selectividad “ el resumen viene a decir “los estudiantes no estudian por la mala fama de la selectividad y por ello cometen errores”.

5. Inarticulado. Este defecto consiste en exponer los bloques de información omitiendo los enlaces, las conexiones entre ellos. La segunda parte del **Resumen nº 11** vale como ejemplo. La frase “El examen de acceso determina los estudios superiores del alumnado sin tener en cuenta la vocación” está conectada de ninguna manera con la anterior, es decir no tiene ninguna relación argumentativa, no nos explica que función tiene en la estructura del texto. Lo mismo ocurre con la última, “Los padres colaboran en facilitar la preparación de la materia”. Un ejemplo más amplio:

Resumen nº 13: *En los días anteriores a la Selectividad los padres se matan por ayudar a sus hijos. Hacen todo lo que ellos tenían que hacer. La Selectividad es un mero trámite que ignora la vocación en el momento de elegir una carrera. Ante las críticas de sus padres y de sus profesores a la Selectividad, los jóvenes ponen cara de víctimas para así dar pena y recibir la compasión de sus padres y profesores. La Selectividad no es el mejor modo de abrir un*

nuevo camino en la vida de los jóvenes, porque todo depende de cómo esté el ánimo del examinador ese día. Pero a pesar de todas las contradicciones que puede presentar la Selectividad, las pruebas cumplen su papel.

La informaciones se van sumando, pero sin cohesión, sin que se vayan apoyando unas en otras.

6. Mimético: cuando trata de reproducir el estilo, el tono o el punto de vista narrativo del texto; por ejemplo, mantener la primera persona e identificarse formalmente con su autor, como ocurre en este resumen del texto nº 1:

Resumen nº 14: Estaba viendo una película en la que una pareja de policías perseguía a un sospechoso. Éste, ya casi atrapado por los policías, arrojó una bolsa de basura. Como la constitución federal protege la intimidad de las personas hasta el punto de ser necesaria una orden judicial para revisar la bolsa, decidieron esperar...
Por primera vez en mi vida recibí una denuncia, acusándome de tirar “una bolsa...”

7. Demasiado extenso: cuando se conservan demasiados detalles y la información no se comprime lo suficiente por generalización, selección, supresión y construcción; el resumen anterior, del que queda omitido un fragmento, continúa así:

acusándome de tirar “una bolsa con residuos domiciliarios a la vía pública, fuera del horario normalizado”. Llamé al teléfono de reclamaciones y me explicaron que se había encontrado en la bolsa una carta dirigida a mí y por eso me habían denunciado.
La basura refleja la intimidad de las personas. La intimidad es la esencia de la totalidad de uno y el espejo de su identidad. Por el contenido de una bolsa de basura se pueden conocer datos de una persona y su vida, peligrosos si caen en manos inadecuadas.
Lo importante es que esta práctica es una muestra de una falta de cultura del respeto. El cultivo del derecho a la intimidad es esencial en la cultura de un país.

Este resumen se detiene en detalles que podrían quedar implicados o sobreentendidos (“Llamé al teléfono de reclamaciones”) en datos irrelevantes dentro de la argumentación y, por tanto, de la estructura del texto (“Yo no creo haber dejado la bolsa en la calle porque el portero recoge la basura puerta a puerta. Llegaría allí por un accidente”) en explicaciones innecesarias (“La intimidad es la esencia de la totalidad de uno y el espejo de su identidad”), además de ser redundante (datos de una persona y *su vida*).

8. Demasiado comprimido. Si el resumen debe ser económico, buscar la mayor síntesis posible, debe, sin embargo, recoger toda la información importante del texto, tanto por su interés y novedad, como por su función. Los resúmenes 15 y 16 no reflejan bien el contenido del texto, aun siendo bastante fieles, por omitir información importante en la estructura del conjunto:

Resumen n° 15: La selectividad es una controvertida prueba, injusta para todos pero que algunos aprovechan para protegerse de su incapacidad intelectual, provocada, como siempre, por la televisión.

Aun reflejando bastante bien el contenido del texto, en este resumen se pierden matices importantes para la identidad del texto, como la relación entre las críticas, los estudiantes y los padres. Se percibe el esfuerzo por comprimir sin omitir, no falta la idea sustancial de que los alumnos explotan las críticas (“aprovechan para protegerse”), queda la idea del texto, pero un poco despersonalizada y abstracta por la desaparición del protagonismo de los padres.

Resumen n° 16: La basura contiene gran información sobre cada uno de nosotros. Por eso debería estar prohibido que se registre, como ya ocurre en otros países; sería una muestra de respeto al derecho a la intimidad, además de un avance en la cultura del nuestro.

Se percibe aquí el mismo esfuerzo de síntesis para captar lo nuclear del texto sin omitir nada, pero al excederse en la comprensión algunas afirmaciones resultan enigmáticas y chocantes a quien no conozca el texto completo, pues es preciso que el resumen pueda sustituir al texto, es decir transmitir su información de manera inteligible. En este caso, el lector podría preguntarse qué significa que la basura contiene gran información y que el respeto a la intimidad sería un avance en la cultura de nuestro país.

5.5.2. Del comentario

Nos hemos extendido en la enumeración de las estrategias de corrección del resumen, porque son en gran medida extensibles a la redacción y el comentario. El resumen nos facilita la tarea en la medida en que nos permite contrastar lo que dice el alumno con lo que quiere decir, pues ambas cosas están presentes en el resumen y el texto respectivamente. En el comentario, en cambio, hemos de captar lo que quieren decir a través de lo que dicen y

comprobar si lo dicen correcta o incorrectamente, pero los defectos en la relación entre ambos contenidos son de la misma naturaleza, de ahí la utilidad del resumen en el adiestramiento para una expresión fiel, precisa, coherente, económica, etc. Por lo demás, la redacción y el comentario deben cumplir otros dos criterios que podríamos llamar inmanentes o de adecuación interna, a saber, la coherencia y la creatividad. De esta última no nos ocuparemos. El alumno debe aportar ideas en todos los niveles jerárquicos de la estructura informativa del texto, y ello depende de sus conocimientos, de sus experiencias y de su agudeza para relacionarlos. Si carece de conocimientos y experiencias sobre el tema en cuestión, nunca podrá hacer un comentario profundo, a no ser que investigue y reflexione; si, en cambio, posee conocimientos y experiencias el dominio de la estructura textual le puede ayudar a afinar su agudeza para saber encajarlos en su comentario. En todo caso, el defecto más notable con respecto a la creatividad es la falta de ideas, hasta el punto de que el profesor recibe con agrado incluso las que no se ajustan bien a las expectativas que crea el texto.

De la coherencia tampoco es necesario decir mucho: la redacción y el comentario deben observar la estructura del texto, para lo cual.

1. Deben ofrecer una conclusión o información nuclear, en el caso del comentario referida a la conclusión del propio texto, de modo que se puede considerar *mal centrado* el comentario que atiende prioritariamente a asuntos periféricos o de apoyo:

Comentario n° 1: No estoy de acuerdo en que la selectividad cumpla su papel, pues, como bien dice el texto, las calificaciones dependen del ánimo del corrector y entonces te quedas injustamente fuera de la carrera que quieres.

El comentario de este texto debe atender básicamente a la idea de que los estudiantes se aprovechan de unas críticas no del todo justas a la selectividad, una opinión como la anterior puede valer si se relaciona bien con esta otra que es nuclear:

Comentario n° 2: Si bien es cierto que algunos estudiantes exageran culpando al mal planteamiento de la selectividad de sus errores, también están un poco justificados si es verdad que tocan a muchos exámenes por corrector y el ánimo de éste va a influir decisivamente en la nota.

En suma, todo lo que se diga en el comentario debe acomodarse a la jerarquía que la estructura funcional del texto establece.

2. En razón de lo que acabamos de decir, es fundamental que el comentario se organice como texto unitario cuyo tema es la opinión del comentarista acerca de la tesis del texto primero; esto significa que el texto debe progresar concatenando las ideas, apoyándolas unas en otras. En este sentido resultan particularmente inadecuados los comentarios *fragmentarios*, esto es, los que parcelan el texto en ideas y se enfrentan con cada una de ellas por separado:

Comentario n° 3: Otra idea del texto, con la que no estoy totalmente de acuerdo es que los padres ayudan a sus hijos pasando apuntes y esas cosas, al menos en mi caso mis padres se preocupan pero ni siquiera tienen tiempo para ayudarme.

3. Teniendo en cuenta, pues, que la estructura del texto ordinario está dirigida a reforzar su tesis o conclusión, con frecuencia los errores de los estudiantes son errores de argumentación, esto es, no justifican su opinión, o lo hacen de manera pobre o incorrecta. El alumno suele estar de acuerdo con el texto y repetir sus argumentos; a veces está en desacuerdo, pero no justifica su postura, o la justifica mal. Muchas veces se conforma con dar su opinión sin aducir razones que la refuercen:

Comentario n° 4: *Yo personalmente* veo bien que la policía llegue a investigar en la basura para sacar información y así resolver el caso, pero no veo bien que lo hagan indiferentemente, pues los policías a parte de policías también son personas, y deben de tener respeto hacia la intimidad de la gente. Para husmear en la basura deben de tener una orden judicial y tener razones de peso para hacerlo, es decir, no husmear por husmear, como hizo el agente que denunció a Manuel Hidalgo, simplemente para saber quién había puesto la basura allí; *personalmente no me parece muy correcto*. El respeto es lo último que se debe perder.

Aquí observamos: 1) Razones que no son tales, cuando se dice que los policías además de policías también son personas, y deben respetar la intimidad, pues en los casos a que se refiere el texto actúan como policías y no lo hacen indiscriminadamente; 2) Opiniones personales no argumentadas: no dice por qué el respeto es lo último que se debe perder; 3) Se atribuyen motivaciones, razones incorrectas: cuando se dice que el agente husmeó por husmear, cuando buscaba identificar al infractor de una ordenanza municipal. Si bien se

expone una salvedad correcta (“Para husmear en la basura deben de tener una orden judicial y tener razones de peso para hacerlo”) que intuitivamente parece aceptable, mejor sería justificarla invocando algún principio general (“porque en los estados democráticos corresponde a los jueces instruir las investigaciones”). Nos referiremos a la argumentación con más detalle en el siguiente apartado. No ha sido objeto de nuestro estudio más que en un nivel muy general; teniendo en cuenta la tendencia casi unánime de los estudiantes a no aducir razones para reforzar sus puntos de vista, nos pareció demasiado sutil intentar en esta fase presentarles las múltiples formas de construir argumentos, y más eficaz y prudente inculcarles la necesidad de apoyar sus opiniones en evidencias, ideas compartidas o reflexiones convincentes.

4. Otra forma corriente de comentario defectuoso es la divagación, olvidarse del contenido nuclear del texto para hablar de cualquier cosa a partir de una leve mención. El siguiente comentario se desvía hablando del respeto en general:

Comentario n° 5: El respeto... lo primero. Esto es lo que se intenta plasmar aquí. La falta de respeto hacia el prójimo está inmersa en nuestro mundo, y desde jóvenes hasta adultos poseen este feo defecto: jóvenes que pierden a sus padres, o a sus profesores, ya que son como su 2ª familia, dado el tiempo que pasan con ellos; las personas mayores también pierden el respeto hacia la gente, poniendo la excusa de que “como son mayores de edad...” Abusan del respeto que la gente debe tener hacia ellos, perdiendo el suyo propio hacia el resto de la gente.

No cabe aceptar este tipo de comentarios como desarrollo o corolario, pues sus ideas no están relacionadas de manera cuidada y explícita con el núcleo temático del texto; como textos, resultan ellos mismos incoherentes, desproporcionados o mal estructurados.

No nos ocupamos de otros vicios, muy comunes por otra parte, que apartan al comentario de sus objetivos y lo convierten en un nuevo resumen, una paráfrasis o una descripción del texto por partes. La esencia del comentario está en que debe añadir alguna información aportada por el propio comentarista. El ejercicio del resumen realiza plenamente la tarea de representar la información del texto original, lo que permite excluir del comentario todo tipo de ejercicio de repetición, como los que acabamos de mencionar. El alumno suele utilizarlos para rellenar el comentario crítico como recurso para rellenar el espacio y superar el miedo al vacío y la página en blanco, pero deben desaconsejarse de manera tajante, pre-

cisamente porque bloquean la imaginación. De la misma manera también conviene excluir claramente todo lo que no sea comentario crítico, es decir los comentarios gramaticales o lingüísticos, estilísticos, literarios o retóricos por dos razones, 1ª) Porque conviene mantener al alumno atento únicamente al contenido del texto, que es su objeto prioritario y el único que le puede despertar la imaginación; y 2ª) porque estamos utilizando textos ordinarios en los que los “recursos” juegan un papel secundario. Es cierto que pueden aparecer y tener cierta relevancia con respecto al contenido (como las ironías, por ejemplo); a pesar de ello, es preferible que el alumno los maneje intuitivamente dentro del contenido discursivo normal, evitándose complicaciones que corresponden a un nivel de aprendizaje superior. Los textos literarios, los textos publicitarios, etc. deben ser analizados y comentados con otros parámetros que, en todo caso, presumen el dominio del texto ordinario.

5.5.3. De la redacción

Proponemos aquí como modelo la corrección de dos redacciones concretas seleccionadas entre las que realizaron los alumnos del Instituto sobre el tema propuesto por los profesores: *¿Qué y quién limita mi libertad?*

CONSIDERACIONES SOBRE EL EJERCICIO

. Inconvenientes:

- a) La propuesta en forma de pregunta invita a responder de manera esquemática y no a hacer una redacción y elaborar un texto.
- b) Parece presuponer que las limitaciones a la libertad son negativas para el hombre y sugiere una respuesta en esta dirección..

. Ventajas

- a) Invita a una respuesta personal.
- b) Evita la complejidad intrínseca del tema “La libertad”.

Circunstancias propicias reveladas por el contenido de los ejercicios para dirigirlos hacia la elaboración de un texto:

a) Sentimiento contradictorio entre el concepto de libertad entendido como posibilidad de hacer lo que uno quiera y reconocimiento de que son necesarias ciertas obligaciones. Esta contradicción debe ser resuelta, lo cual implica un razonamiento, una conclusión y en definitiva, un texto estructurado.

RESULTADOS:

- Enumeración sin excesiva organización textual
- Permanencia en la contradicción (ser totalmente libre y, sin embargo, tener obligaciones y limitaciones).
- Elucubraciones sobre el concepto de libertad.
- Afirmación de las restricciones como obligaciones que uno se impone a sí mismo (¿insincera?).

POSIBLES ORIENTACIONES:

Elaborar un texto bien estructurado de acuerdo con el siguiente esquema (que es también una estrategia intelectual).

1. Introducción: reflexión sobre el contenido de la pregunta, lo que implica explicar brevemente qué se entiende por libertad y qué sentido tienen las limitaciones.

2. Conclusión: respuesta meditada (aunque no se exprese de momento la meditación) a la pregunta; la respuesta puede incluir una valoración:

- X, Y y Z limitan mi libertad, y me parece bien que así sea, pues ello produce otras consecuencias positivas.

- X, Y y Z limitan mi libertad, y ello supone un desprecio a mi persona. Luego habría que explicar por qué se trata de un desprecio.

- X, Y y Z limitan mi libertad, porque el hombre no puede ser libre. Luego habría que explicar por qué.
- Nada limita mi libertad, sino yo mismo que dejo de hacer cosas por las consecuencias que pueda tener.
- X, Y y Z limitan mi libertad coyunturalmente y a mí corresponde superar esos límites.
- etc.

3. Explicación: En esta parte se justificará la respuesta y la valoración hecha con anterioridad. Se trata de dar datos y razones que expliquen y fundamenten la respuesta o conclusión.

4. Conclusión reforzada. Dado el tenor de las redacciones se trataría de mostrar convincentemente una de estas opciones:

4.1. Hay factores que limitan mi libertad, porque la libertad no existe (en el apartado anterior se habrá explicado por qué).

4.2. Hay factores que limitan mis deseos, pero no mi libertad, porque en realidad la libertad no puede consistir en hacer lo que uno quiera (se habrá explicado antes).

4.3. Hay otros factores que limitan mi libertad “caprichosamente”. Es una injusticia, un abuso de autoridad, malas costumbres, etc.

4.4. Nada limita mi libertad

ALGUNOS DEFECTOS MÁS DESTACADOS:

1. Contradicción: decir que uno es totalmente libre, pero que hay cosas o personas que limitan su libertad.

2. Construcción del texto por acumulación de frases con sentido autónomo, pero sin relación clara con las precedentes y siguientes.
3. Vaguedad: se dicen cosas generales, pero no se dice si, cómo, por qué limitan la libertad: “Dentro de la comunidad educativa encontramos también a gente que nos intenta ayudar y se equivoca”.
4. Divagación: salirse del tema hacia temas fronterizos.
5. Comienzos ex abrupto, sin ningún tipo de introducción. Es tolerable cuando el alumno se limita a responder a la pregunta, pero no si se trata de redactar un texto.
6. Párrafos fragmentarios. El texto funciona por bloques de información cuyo sentido debe quedar completo; con frecuencia encontramos frases que abren un camino que no llegan a cerrar, a veces ni a seguir en sus primeros tramos.

Redacción original

En este país, donde se cree que las libertades se respetan y que no haya nadie que las coarcté, es una idea muy común en nuestra sociedad.

Yo, tacho de cínica y mentirosa a está, mostrando como “ciertos individuos o grupos”, “si se les puede llamar así”, se toman ciertas libertades que no les corresponden solo a ellos, si no a toda una comunidad.

Un claro ejemplo, es el aula donde son impartidas las clases de C.O.U. a las que yo asisto. Esta clase, la componen dos grupos, el diurno que es el mío, y el nocturno al cual me refiero como los “individuos” ya citados. Estos, hacen un mal uso del material que hay en el aula, como: Mesas sillas, pizarras, puertas y paredes, apoderándose de estas, y haciendo de ellas un uso ilícito.

Uno de los unicos derechos que se deja, es el de quejarme, al cual responden algunos, insinuando que mis quejas son desmesuradas y que debería pasar del tema y dejar las cosas como estan, por que resultan más fácil así, y cambiar no es algo que este en los planes de los detractores de mi libertad. de usar o utilizar un material que esté en unas condiciones normales, y que ha sido destinado al uso de todos los alumnos de este instituto.

Primera revisión: corrección de la sintaxis.

La idea de que las libertades se respetan y nadie las coarta es muy común en nuestra sociedad. A mi me parece una postura cínica y mentirosa, como demuestran ciertos individuos o grupos, que, tomándose libertades que no les corresponden, impiden la libertad de la comunidad.

Un ejemplo lo tenemos en el aula de mi grupo de C.O.U., que utilizan también los alumnos del nocturno. Estos hacen un mal uso del material (mesas, sillas, pizarras, puertas y paredes), se apoderan de él y lo usan de manera ilícita, luego los demás no podemos utilizarlo

adecuadamente y sólo nos queda el derecho a quejarnos, pero algunos responden que son quejas desmesuradas y es mejor no hacer nada, porque resulta más fácil y los grupos que destruyen mi libertad no tienen intención de cambiar.

Segunda revisión: corrección del contenido con añadidos y supresiones y comentarios en nota

La idea de que las libertades se respetan y nadie las coarta es muy común en nuestra sociedad, sin embargo³, **si entendemos que la libertad no significa hacer lo que a uno le dé la gana, sino poder elegir lo que uno quiere hacer de acuerdo con las posibilidades reales y el respeto hacia la libertad de los demás, entonces⁴** podemos tachar dicha idea de cínica y mentirosa. Hay individuos y grupos que, **haciendo lo que les da la gana con cosas que no son sólo suyas**, sino de la comunidad, impiden que los demás las utilicen libre y adecuadamente⁵.

Un ejemplo lo tenemos en el aula de mi grupo de C.O.U., que utilizan también los alumnos del nocturno. Estos hacen un mal uso del material (mesas, sillas, pizarras, puertas y paredes), se apoderan de él⁶ y **lo deterioran, por esta razón los demás no podemos utilizarlo**

³ Este comienzo puede ser correcto, pues nos presenta una información consabida en relación al tema propuesto, información de fondo, pero incompleta, pues no especifica bien lo que se entiende por libertades, una matización en este sentido puede ser introducida a continuación, o antes. Tal matización es especialmente necesaria cuando se va a poner en duda una idea común.

⁴ Este párrafo completa el anterior, es decir termina de introducirnos en el tema, con una matización importante en relación con lo que se va a decir después. Sin una concepción restrictiva de la libertad, no se puede contraponer la conducta de los grupos que actúan libremente, pero despreciando las necesidades, intereses y derechos de los demás y la de quienes no los desprecian.

⁵ Todo lo que se dice desde la nota anterior constituye parte sustancial de la respuesta o conclusión de la redacción. Su lugar es oportuno, aunque su contenido está mal expresado por la vaguedad de la frase “tomarse libertades que no le corresponden solo a ellos, sino a toda la comunidad”; la inclusión del párrafo en negrita precisa el sentido en la dirección que sigue luego el ejercicio al tiempo que recuerda el concepto de libertad que se ha adoptado en la introducción..

⁶ Una vez expuesta la respuesta lo correcto es justificarla, argumentarla, aquí se elige la vía del ejemplo, que es legítima.

y nos vemos privados de nuestro derecho a usarlo y de ejercer nuestra libertad⁷. Sólo podemos quejarnos, pero nuestras quejas se consideran desmesuradas y se deja que esos individuos o grupos sigan atentando contra nuestra libertad⁸. Éste no es el único caso de abuso de libertad, los que dejan el coche aparcado en doble fila, los que hacen ruido en el cine y no te dejan seguir la película, los gamberros que destrozan las papeleras y otros muebles urbanos, etc., etc., impiden que nosotros podamos usar libremente muchas cosas a las que como ciudadanos tenemos derecho.⁹

Por tanto, mi libertad la limitan y la coartan quienes se apoderan de los bienes de la comunidad y no me permiten que los utilice adecuadamente e, indirectamente, quienes lo permiten cuando están encargados de evitarlo.¹⁰

⁷ El ejemplo debe ser pertinente, por tanto, debe mostrar con claridad cómo se relaciona con la respuesta. La formulación del alumno es vaga y hasta inexacta: no es creíble que los alumnos del nocturno se lleven las sillas y mucho menos las paredes del aula, ni la cuestión de la ilicitud aparece para nada planteada en la redacción con anterioridad. El párrafo que incorporamos, conservando el ejemplo, lo aclara y lo relaciona con el tema que se está desarrollando.

⁸ Este párrafo puede conservarse, refuerza el alcance del ejemplo al indicar la imposibilidad de restaurar la libertad inicial corrigiendo a quienes la limitan.

⁹ Además de la pertinencia del ejemplo este debe conectarse con la conclusión a través de un mecanismo argumentativo que permita la generalización. Un solo ejemplo no es suficiente, puede ser simplemente la excepción, o una interpretación inadecuada de los hechos, por eso aquí se enumeran brevemente otros ejemplos que permiten dar el salto a la conclusión.

¹⁰ El texto debe tener un cierre que viene a ser la conclusión reforzada, es decir apoyada en razones que la vuelven aceptable, “concluyente”.

Texto del alumno B

Redacción original

Decir quién y qué te quita la libertad, me resulta muy difícil.

Aunque uno personalmente no puede decir que sea totalmente libre, si gozo de ciertos privilegios y comodidades.

Pero para decir que uno es totalmente libre, hay que saber primero que se entiende por libertad.

Yo, entiendo por libertad el poder hacer lo que quiera donde y cuando quiera, sin gente encima que me diga lo que debo hacer. Libertad es ir cada persona a su aire, sin sentirse obligada ni física ni moralmente con otra.

La libertad de hacer lo que nosotros queremos, nos la quita el tiempo: el tiempo del estudio, el tiempo que estás enfermo, etc.

Si bien ese tiempo de estudio es necesario para posteriormente realizar la carrera que tu quieres, si obtienes la nota exigida, ya que si no ese tiempo no habrá servido para nada, el tiempo que uno pasa enfermo, es prácticamente irrecuperable.

En cuanto al tema de quién nos quita la libertad, los padres son los máximos culpables, pues muchas veces nos obligan a cosas que ellos piensan que son lo mejor para nosotros, a realizar estudios que igual no son los más convenientes para nosotros.

Dentro de la comunidad educativa, encontramos también a gente que nos intenta ayudar y se equivoca.

Estamos también cohartados por el gobierno, sus leyes e impuestos, pero en un país democrático como es España, tenemos la libertad de elegir a nuestros propios gobernantes.

También es una lacra social el terrorismo, que se dedica a matar y a privar de libertad a la gente sin motivo razonable.

Primera revisión: corrección de la sintaxis.

Resulta difícil decir quién y qué te quita libertad. Aunque yo no sea totalmente libre, al menos gozo de ciertos privilegios y comodidades.

Pero para decir que uno es totalmente libre, hay que saber primero qué se entiende por libertad. Yo entiendo por libertad el poder hacer lo que quiera, dónde y cómo quiera, sin gente encima que me diga lo que debo hacer. Libertad es ir cada persona a su aire, sin sentirse obligada ni física ni moralmente con otra.

La libertad de hacer lo que nosotros queremos nos la quita el tiempo: el tiempo de estudio, el tiempo que estás enfermo, etc. Si bien ese tiempo de estudio es necesario para posteriormente realizar la carrera que tú quieres, si obtienes la nota exigida, ya que si no ese tiempo no habrá servido para nada, el tiempo que uno pasa enfermo, es prácticamente irrecuperable.

En cuanto al tema de quién nos quita la libertad, los padres son los máximos culpables, pues muchas veces nos obligan a cosas que ellos piensan que son lo mejor para nosotros, a realizar estudios que igual no son los más convenientes para nosotros.

Dentro de la comunidad educativa encontramos también a gente que nos intenta ayudar y se equivoca.

Estamos también coartados por el gobierno, sus leyes e impuestos, pero en un país democrático como es España, tenemos la libertad de elegir a nuestros propios gobernantes.

También es una lacra social el terrorismo, que se dedica a matar y a privar de libertad a la gente sin motivo razonable.

Segunda revisión: corrección del contenido con añadidos y supresiones y comentarios en nota

Resulta difícil decir quién y qué te quita libertad¹¹, **pues no es fácil decir qué se entiende por libertad**¹². Yo entiendo por libertad el poder hacer lo que quiera, dónde y cómo quiera, sin gente encima que me diga lo que debo hacer. Libertad es ir cada persona a su aire, sin sentirse obligada ni física ni moralmente con otra¹³. *En este sentido yo, como todos los demás, no soy totalmente libre, aunque gozo de ciertos privilegios y comodidades*¹⁴.

Nuestra libertad la limitan **las condiciones mismas de la vida**, como el tiempo que tenemos que dedicar a prepararnos o que pasamos enfermos, que nos impide hacer otras cosas¹⁵, pero también las personas que nos rodean, como padres y profesores, que nos obligan a hacer cosas por lo que ellos creen “nuestro bien”, y nos impiden hacer otras que haríamos más a gusto, por el gobierno, que regula nuestra conducta con leyes e impuestos, por el terrorismo, que nos acobarda con sus amenazas.

Sin embargo, no son iguales todas las trabas a la libertad; algunas nos las imponemos nosotros mismos o contribuimos a su imposición, como las que proceden del Gobier-

¹¹ Es correcto comenzar reflexionando sobre la pregunta y sus posibilidades, pero si la reflexión termina aquí queda trunca, apenas esbozada; habría que explicar por qué es difícil responder y cómo, a pesar de todo, es posible. Estamos introduciéndonos en el tema.

¹² Lo mejor es trasladar la dificultad al concepto mismo de libertad y luego dar una definición propia o manejar una idea intuitiva, pero señalándolo explícitamente.

¹³ Así pues, todavía dentro de la introducción, se dice lo que uno entiende por libertad y a esta definición habrá que atenerse en lo sucesivo. El párrafo anterior, en negrita, sirve de transición entre el primero y éste que comentamos.

¹⁴ Tenemos aquí la respuesta, la conclusión someramente enunciada. Como, según se dijo, es difícil definir la libertad (o qué y quién la limita), resulta lógico posponer esta primera aparición de la conclusión hasta que hayamos definido la idea de libertad. El alumno lo hace en medio de la reflexión introductoria.

¹⁵ Viene ahora la parte argumentativa y explicativa. Aquí, aparte del defecto que señalamos en la nota siguiente, la expresión resulta vaga e imprecisa, pues el tiempo no parece ser un agente apropiado. Se puede aprovechar esto para hacer reflexionar al alumno sobre su definición de libertad, demasiado amplia o precisar un poco: no es el tiempo, sino la enfermedad, la que nos impide hacer lo que quisiéramos.

no, en cuya elección participamos todos libremente, otras proceden de nuestras limitaciones naturales y sociales y otras de la conducta antisocial de otros ciudadanos¹⁶.

En conclusión, la libertad total es imposible; pero dentro de las muchas limitaciones que todos padecemos, yo me considero en una situación relativamente buena, con ciertos privilegios y comodidades¹⁷.

5.6. Propuesta de ejercicios para mejorar las habilidades textuales.

Como ya hemos comentado anteriormente, la principal dificultad para la enseñanza de la práctica de la comprensión y producción de textos (sean éstos resúmenes, comentarios, redacciones o textos autónomos) estriba en el carácter unitario y complejo, a la vez que variable y flexible que los caracteriza. Es decir, implica el dominio de muchas estrategias, procedimientos y saberes, pero debe presentarse de manera orgánica y trabada; al mismo tiempo, cada texto exige una orientación particular, no hay fórmulas rígidas en las que encauzar el comentario, e incluso, en el caso de los comentarios, un mismo texto puede recibir propuestas divergentes, según sean las posiciones de quienes los comenten. Por todo ello, la adquisición de la habilidad para comprender textos en profundidad y, muy especialmente, para producirlos, no puede ser inmediata ni directa; tendrá que ser progresiva e indirecta. En este apartado, nos proponemos describir estrategias docentes, prácticas de aprendizaje que a la larga den como resultado una mejora en las habilidades textuales sin que la elaboración de textos se presente todavía como meta manifiesta. En síntesis, consi-

¹⁶ El grueso de la redacción, que queda recogido en el párrafo anterior, mezcla cosas que no son homogéneas, que no limitan la libertad de la misma forma, unas afectan a todo el mundo, otras a unos pocos, otras coyunturalmente. Una vaga conciencia de esto la tiene el alumno, pues introduce el tema dos veces (lo que es incorrecto): “La libertad de hacer lo que nosotros queremos nos la quita el tiempo” y luego “En cuanto al tema de quién nos quita la libertad”, como si la primera vez no hablase exactamente de cosas que limitan la libertad. Esta heterogeneidad debe ser señalada, como hacemos en este párrafo, para luego evaluarla en la conclusión, lo que permitirá dar una respuesta con matices y salvedades..

¹⁷ La redacción original termina con un caso más de una enumeración, pero no cierra el texto exponiendo una conclusión. Conviene hacerlo, aunque sea repitiendo la conclusión esbozada precedentemente, pero ahora reforzada y matizada por la explicación anterior.

deramos que se deben desarrollar tres tipos de ejercicios con tres finalidades que se superponen y se complementan:

1. Ejercicios destinados a desarrollar la capacidad de comprensión del alumno de manera que éste capte en un texto las ideas fundamentales y las ideas de apoyo, las discrimine y las relacione.
2. Ejercicios destinados a desarrollar la capacidad de producir textos correctamente estructurados, esto es, fórmulas para practicar de manera activa lo que de forma pasiva se ha perfeccionado con los ejercicios anteriores.
3. Ejercicios destinados a desarrollar la inventiva, la capacidad de desarrollar ideas propias a partir de las del texto.

5.6.1. Comprensión:

El ejercicio clásico es el del resumen, si se resume bien un texto es que se ha comprendido en su conjunto, aunque pueda escaparse algún detalle. Sin embargo, en la medida en que afecta a la totalidad del texto, el resumen ha de ser uno de los últimos ejercicios propuestos en este apartado; como apuntamos más arriba, se trata de desarrollar en el alumno la capacidad de hacer síntesis coherentes de textos, esto es, resúmenes. El resumen es el objetivo y no el instrumento. Habrá, pues, que proponer ejercicios parciales y más sencillos cuya superación progresiva permita ir llegando al resumen con naturalidad. Parece inevitable, sin embargo, realizar este tipo de ejercicios en torno a textos.

5.6.1.1. PREGUNTAS:

En el umbral más bajo la forma más directa y eficaz consiste en pedir al alumno que responda por escrito a algunas preguntas sobre el contenido del texto. Estas preguntas no deben utilizar ninguna fórmula metalingüística, ni siquiera las de carácter más convencional como “¿cuál es la idea más importante del texto” o “¿qué nos quiere decir el autor del texto?”, sino que deben ir directamente al contenido del texto, a los sucesos que se exponen y las ideas que se defienden: “¿por qué invalidaron las pruebas?”, “¿cómo localizó el ayun-

tamiento al infractor?”, “¿por qué nuestros hijos tienen más cara que espalda?”. Se trata, todavía, de que el alumno siga leyendo el texto con atención y capte el significado de todos los párrafos, que vuelva sobre los párrafos que el profesor considere más oscuros o difíciles, sin preocuparse todavía del texto como un todo. Como decimos, este tipo de ejercicio es el más elemental, nos permite asegurarnos de que el alumno va comprendiendo lo que lee sucesivamente antes de configurar una estructura global. De la misma manera que para comprender un texto necesitamos buscar en el diccionario una palabra cuyo significado desconocemos, también tenemos que captar lo que dice cada párrafo y cada oración; para que el alumno se detenga en ellos, le planteamos preguntas. Cuando tengamos las respuestas, el ejercicio continuará haciendo que el alumno las coteje con las frases del texto que le corresponden, comentando las diferencias y proponiendo al alumno que matice sus palabras hasta ajustarlas al texto.

5.6.1.2. DEL TELEGRAMA AL RESUMEN.

Una serie de ejercicios complementarios y progresivos puede ser la siguiente:

- I. Proponer un texto para ser resumido telegráficamente, como si el alumno tuviera que transmitir la información en un telegrama con limitación en el número de palabras que puede emplear. Este ejercicio desarrolla únicamente la capacidad de síntesis, pero servirá de materia para los siguientes de la serie.
- II. Detectar en el texto resultante del ejercicio anterior las ambigüedades y oscuridades y corregirlas, dotando al texto de una estructura gramatical completa..
- III. Sobre el resultado del ejercicio anterior subrayar las imprecisiones y tratar de corregirlas.
- IV. Comparar el texto obtenido con el texto base comprobando la adecuación y, en su caso, corregir los desajustes.

5.6.1.3. EL DESPOJO PROGRESIVO.

Este ejercicio puede realizarse de forma colectiva. Cada alumno hará una propuesta que el profesor recogerá hasta completar cada una de las fases. Como también puede realizarse completo de forma individual, los alumnos pueden hacer primero el ejercicio completo, y luego intervenir uno a uno. En los casos conflictivos, cuando los alumnos tengan soluciones opuestas, el profesor puede suscitar una discusión y buscar un acuerdo. También interviene el profesor planteando preguntas o pidiendo el punto de vista de nuevos alumnos cuando encuentre respuestas inadecuadas. Estas son las fases::

I. Enumerar las ideas o informaciones del texto. Es preciso que los alumnos formulen personalmente el contenido del texto y expongan en un lenguaje propio todas las ideas que el texto contiene, en vez de reproducir las frases del texto literalmente. Esto puede provocar ya un debate muy rico sobre si el texto dice una cosa o dice otra, sobre si debe recogerse tal idea o no aparece en un plano suficientemente relevante, si tal otra queda bien reflejada en la expresión del alumno o debe matizarse, etc. Es un ejercicio muy interesante dentro de cualquier disciplina para suscitar la discusión de los contenidos de un texto significativo.

II. La fase anterior nos proporciona una relación de ideas expuestas en frases breves. El profesor puede recopilarlas en la pizarra. A partir de ahí, el ejercicio consiste en ir eliminando una a una las que se consideren poco importantes, más o menos prescindibles. Puede complementarse añadiendo en cada "descarte" su motivación (por ser una idea redundante ya contenida en otro parte del texto, por ser una idea accesoria, por ser una idea consabida, etc.). El resultado puede ser una sola idea o dos o más que pueden aparecer próximas o alejadas en el texto.

III. Reproducir en una sola frase toda la información que se haya conservado. Con frecuencia, de las fases anteriores quedarán unas cuantas ideas que habrá que conectar para captar el sentido global del texto; esta fase consiste precisamente en buscar los nexos entre las ideas y su expresión lingüís-

tica, permite hacer hincapié en el carácter unitario y estructurado del texto. Nos permite ir pasando de la comprensión a la construcción.

5.6.1.4. OTROS EJERCICIOS SENCILLOS

a. Buscar en el propio texto frases que condensen toda su información. Determinar los aspectos oscuros e imprecisos y corregirlos incorporando en la frase los matices oportunos.

b. Numerar las frases del texto de acuerdo con la importancia y cualificación de la información que contienen. Proceder a ir eliminando a partir de las de números más altos sopesando hasta qué punto se conserva la identidad del sentido del texto.

c. Localizar redundancias explícitas e implícitas en las frases del texto y buscar o crear la expresión más económica que agrupe las oraciones que las contiene.

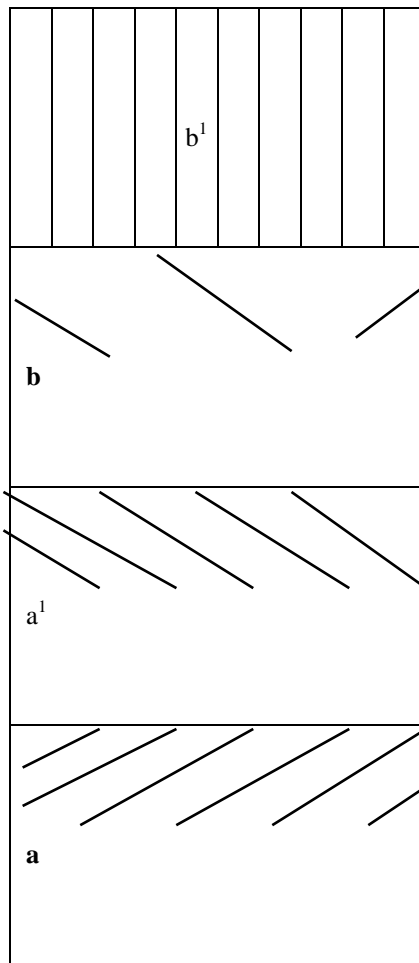
d. Dados varios textos, ejercitar por fases ejercicios de identificación y posterior resumen de las partes funcionales: introducción, justificación, conclusión, corolario.

e. Intentar “dibujar” la estructura de textos que sean adecuados para ello.

Un ejemplo tomado de OCTAVIO PAZ (*Traducción: literatura y literalidad* Barcelona, Tusquets, 1971):

«La mayoría de los sonetos están compuestos tanto en francés como en italiano, español y portugués, por cuatro frases: el primer cuarteto es una exposición, el segundo su negación o alteración, el primer terceto es la crisis y el último el desenlace (...) Las relaciones entre las cuatro partes de un soneto tradicional podrían representarse así (a y a¹ designan a los cuartetos, b y b¹ a los tercetos):





f. Representar la estructura de textos mediante diagramas arbóreos o “mapas conceptuales”.

g. Eliminar todas las redundancias.

h. Servirse de hiperónimos para sustituir fragmentos que tengan carácter de enumeración.

i. Identificar cualquier tipo de repetición que ofrezca el texto.

j. Poner título a todos los párrafos.

k. Resumir el texto en un sustantivo que se ha de ir completando con un adjetivo y, en sucesivas fases, con otros términos sin llegar a formar oración.

Ej.: La selectividad < La selectividad cuestionada < La selectividad cuestionada por padres y alumnos....

5.6.2. Construcción:

5.6.2.1. SUPLIR ENLACES

Dar un texto quitándole todas las expresiones que conecten lógicamente, lingüística o argumentativamente los distintos bloques de información para que el alumno las restaure.

5.6.2.2. MATERIALES PARA UN TEXTO

Dar las ideas y los hechos (una película, una multa, el derecho a la intimidad) y pedir que se forme el texto. El profesor puede plantearse a sí mismo dos niveles de dificultad, el más bajo le permite extraer las ideas de un texto que conoce; en este caso, deberá tener presente que las soluciones de los alumnos no tienen que ir necesariamente en el mismo sentido que el texto, pero sí han de producir un texto coherente en el que se relacionen bien todos los elementos que se dan, sin añadir otros nuevos; cuando compruebe que esto ocurre, el profesor podrá prescindir de textos de apoyo e invitar a la construcción a partir de las ideas que se le ocurran o de acontecimiento conocidos.

5.6.2.3. COMPLETAR TEXTOS

- a) Entregar un texto incompleto, en el que falte la conclusión o la introducción, y que el alumno lo finalice.
- b) A partir de textos desorganizados en la ordenación de sus párrafos, reconstruir los textos posibles dotados de coherencia.
- c) Presentar a los alumnos textos a los que se les haya quitado la división en párrafos y proponerles que reconstruyan la forma original.
- d) Completar textos a los que se les haya quitado algún párrafo fundamental.

5.6.2.4. DEL TELEGRAMA AL TEXTO

- I. Proponer un texto de carácter telegráfico.

II. “Expansionar el texto”, etc.

Se puede proponer un “género” concreto (carta, artículo, informe, etc.)

5.6.2.5. OTROS EJERCICIOS SENCILLOS

Construir textos libres en cuanto al contenido, pero sujetos al empleo de conexiones prefijadas.

Justificar la organización en párrafos de textos bien contruidos.

5.6.3. *Invención*

Esta es la destreza más difícil de inculcar en los estudiantes y la menos desarrollada; tanto los ejercicios de selectividad que hemos analizado como los que nosotros mismos hemos propuesto nos revelan una alarmante carencia de ideas que se plasman en “un total acuerdo con las ideas del texto” que se comenta, una brevedad en el comentario crítico superior a la del propio resumen o una sucesión de frases superficiales, contradictorias o sin sentido. Por supuesto, el contenido de los comentarios y las redacciones depende en gran medida de los conocimientos y experiencias del alumno, y no es el profesor de lengua el que tiene que preocuparse de que se acrecienten. Sin embargo, hay dos circunstancias que el profesor de lengua debe manejar:

Lo primero que hay que tener presente es que los conocimientos pueden adquirirse, es decir, que cuando un estudiante no sabe qué decir a propósito de un texto, puede y debe informarse acerca del tema, realizar consultas y reflexionar; sobre muchos asuntos no tenemos una opinión ya formada y guardada en nuestra conciencia, dispuesta para ser emitida en cualquier momento, sino que nos la formamos precisamente cuando las circunstancias nos incitan y nos invitan a la reflexión y al juicio. En suma, para redactar o comentar un texto hay que pensar, acopiar información y analizarse a sí mismo, de esta manera podremos hablar con cierta profundidad de cualquier tema.

La segunda circunstancia que debe tener en cuenta el profesor de lengua es que un conocimiento explícito y pormenorizado de qué es un texto, qué partes y qué funciones desem-

peñan, y cómo se relacionan con quien lo escribe y quien lo va a leer, favorece la aparición de ideas y opiniones y, por tanto, el comentario y la redacción, que son también textos.

Estas dos circunstancias están en la base de los ejercicios de inventiva. Se trata de promover la reflexión sobre los temas de redacción o de los textos que se ofrecen para el comentario, en general o siguiendo el esquema que nos ofrece la estructura del texto.

5.6.3.1. PROMOVER LA REFLEXIÓN

De forma general se pueden proponer lecturas, debates, trabajos de documentación (recogida de datos) sobre los temas en cuestión con anterioridad a la propuesta del ejercicio. De esta manera, el alumno dispondrá ya de un caudal de conocimientos, y no se encontrará indefenso ante los puntos de vista del texto. Se pueden anunciar algunos temas a comienzo de curso que el alumno deberá seguir por la prensa e investigar, y en medio del curso proponer los ejercicios de redacción y comentario. Se pueden proyectar películas sobre el tema o recomendar su contemplación en el cine o en la televisión. Al mismo tiempo el profesor puede construir sus ejemplos de gramática con frases que se refieran a los temas elegidos. Naturalmente, también se puede proponer la reflexión al mismo tiempo que el ejercicio, con la ventaja de poder centrarse mejor, pero perdiéndose, en cambio, la espontaneidad. Lo que se pretende, en todo caso, es que el alumno participe afectivamente o intelectualmente, o tenga un interés personal en los textos y temas que se proponen; como las inclinaciones y aspiraciones de los estudiantes son muy variadas (aunque se pueden explotar las que tienen en común), y por tanto el acervo de conocimientos de cada uno es diferente, es necesario que el profesor cree ámbitos temáticos comunes para poder trabajar unitariamente con un grupo.

5.6.3.2. PRODUCCIÓN DE IDEAS POR SECTORES

En segundo lugar, la invención de ideas puede estar guiada por la propia estructura general de los textos. Esto no significa necesariamente que los ejercicios para adiestrar la producción de ideas deban ligarse a los de construcción. Puede tomarse un texto e interrogarlo según alguna de las pautas que expondremos a continuación sin necesidad de elaborar luego un comentario. Se trata de adiestrar por separado la capacidad de producir ideas, de po-

der opinar y, en suma, de dialogar con el texto. El comentario es el objetivo final; ahora proponemos objetivos parciales que, de conseguirse, se integrarán luego en el ejercicio de comentario o redacción. La forma más eficaz de realizar este ejercicio es el de elaborar preguntas concretas sobre cada texto. Explicar al alumno la estrategia en general suele llevar, según hemos comprobado en multitud de ejercicios, a que luego el alumno la cumplimente de manera mecánica, estereotipada y esquemática, a que clasifique el texto según los distintos aspectos, sin profundizar críticamente en sus contenidos, que es de lo que se trata. Señalamos las siguientes posibilidades:

5.6.3.2.1. Localización:

Se trata de situar el texto con respecto a los campos del saber a qué corresponde su contenido, considerando el tema concreto en relación con las preocupaciones actuales, de reconstruir el estado de opinión del que parte el texto, la polémica en que puede insertarse, las opiniones más extendidas sobre el tema, los acontecimientos que pueden relacionarse con él. Por ejemplo, a propósito del texto nº 1, pueden hacer preguntas cómo: ¿con qué otros derechos o deberes se relaciona el derecho a la intimidad? ¿es un derecho incuestionable? ¿por qué?, si no te lo parece, ¿tienes noticia de quién lo ha cuestionado y en qué términos? ¿surge en algún momento determinado o en algún tipo de sociedades en particular? ¿conoces otros casos en los que se haya violado la intimidad de las personas? ¿ves alguna diferencia con los aquí planteados?

También se puede pedir al alumno que busque en los textos «indicadores» o marcas que sirvan para ubicar el texto con respecto a su género, autor, época, campo del saber, carácter fragmentario o no, etc.

Como ya hemos señalado, se trata simplemente de hacer reflexionar al alumno, de que le vengan ideas; la mayoría de las que obtenga aquí serán especialmente útiles para la **Introducción**, pero sin duda surgirán otras que se acomodarán mejor en otros apartados.

5.6.3.2.2. Explicación

Las afirmaciones que el texto formula brevemente pueden desarrollarse, hacerse más explícitas, tener un significado más amplio del que parecen tener a primera vista. Explicar supone aclarar y desarrollar las ideas del texto para hacerlas más inteligibles, PERO SIN TRIVIALIZARLAS, NI TRANSFORMARLAS. Proponemos preguntas del estilo: ¿qué significa que “la basura refleja la intimidad de las personas”? ¿qué clase de personas y con qué intenciones husmean en la basura de los ciudadanos? ¿tienen alguna justificación subjetiva u objetiva? ¿podrían alcanzar sus fines con otros medios? ¿aprecia alguna diferencia entre las dos situaciones expuestas en el texto? ¿por qué debe respetarse la intimidad de las personas? ¿deben darse algunas condiciones para que este respeto sea un derecho? ¿te parece que puede haber excepciones en el respeto a la intimidad?, si te lo parece, ¿quién debe determinarlas? el derecho a la intimidad ¿forma parte de un derecho más amplio? ¿tiene que ver con los derechos humanos? Las respuestas a estas preguntas permitirán construir una **Justificación** eficaz.

5.6.3.2.3. Apreciación:

Se trata ahora de que el alumno opine sobre el contenido del texto desde el punto de vista propio, relacionándolo en la medida de lo posible con su situación personal y sus experiencias. Este aspecto supone la crítica a las ideas sustanciales que sostiene el texto o la adhesión razonada, es decir, se relaciona con la **Conclusión**, pero también la **Justificación**. El alumno tiene tendencia a mostrarse de acuerdo con el texto y repetir sus mismas razones, a no ser que en su vida tenga un papel importante el tema en cuestión; para evitar los automatismos se le podría pedir que enumerase tres o cuatro razones en contra de la tesis del texto y preguntarle a continuación por su propio punto de vista; también nos parece interesante pedirle que evoque y valore dos o tres situaciones vividas o contempladas por él que encajen más o menos con las expuestas en el texto.

5.6.3.2.4. Desarrollo

Una última batería de preguntas tiene por objetivo la producción de ideas no en torno al texto, para corroborarlo o contradecirlo, sino a partir del texto, para extender y valorar el

alcance de sus afirmaciones, para extraer las consecuencias que permita el conectarlo con otros ámbitos y otras ideas. ¿Qué pasaría si las autoridades tuvieran un acceso ilimitado a nuestra intimidad? ¿Cómo afecta el respeto a la intimidad a la convivencia? ¿Cuáles son los límites de nuestra intimidad? ¿Es moralmente lícito utilizarlos en nuestra defensa? Trata de encontrar un caso real de violación de la intimidad (no necesariamente a través de la basura), compáralo con los expuestos en el texto y expón tu opinión sobre él. Si no conoces ningún caso similar, invéntalo.

Un ejercicio adecuado para ejercitar la **invención** en este aspecto podría ser provocar la técnica del «bombardeo de ideas», proponiendo, por ejemplo, las preguntas siguientes:

- a) ¿Qué otros temas o ideas podrían tener alguna conexión con el tema o las ideas del texto?
- b) ¿Qué «subtemas» no abordados por el texto se podrían mencionar?

Finalmente, también se puede proponer la creación de nuevos textos a partir de un «subtema» de un texto dado.

5.6.3.3. PROYECCIÓN DE ESTOS EJERCICIOS SOBRE LA REDACCIÓN Y EL COMENTARIO.

Como ya hemos señalado y queda patente en la configuración de los ejercicios mencionados, éstos están orientados a mejorar las condiciones con que los alumnos se enfrentan al comentario o la redacción, pero no forman parte de éstos y pueden hacerse de manera independiente. Incluso, si se dispone de tiempo suficiente en el curso, podrían proponerse inicialmente sin llegar a hacer luego comentarios. En todo caso, el comentario es la culminación de todo el proceso y debe integrar los resultados de los ejercicios anteriores de manera coherente, unitaria y linealmente trabada. Si se realizan los ejercicios anteriores, no deben dejar huella en el comentario, que debe presentarse como un texto completo con las cuatro partes funcionales que hemos establecido. Esto es, una introducción, que sitúe y vuelva inteligible el texto a cualquier lector despistado, una conclusión, o exposición del punto de vista u opinión personal del alumno sobre la conclusión del texto que se comenta, que irá precedida (o seguida) de una justificación o conjunto de razones y datos que la

apoyan, para terminar con una evaluación y conjetura acerca de las consecuencias de la misma, esto es, el corolario. Según sean las características del texto que se comente, éstas partes pueden alcanzar mayor o menor desarrollo y aparecer más o menos imbricadas o diferenciadas, pero, en cuanto constituyen el esqueleto del texto y su mecanismo de proyección comunicativa, conviene tenerlas presentes para producir un texto eficaz.