

Helena Calsamiglia Blancafort
Amparo Tusón Valls

Las cosas del decir

Manual de análisis
del discurso

Editorial Ariel

Diseño cubierta: Nacho Soriano

1.ª edición: febrero 1999

1.ª reimpresión: enero 2001

© 1999: Helena Calsamiglia Blancafort
y Amparo Tusón Valls

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

© 1999 y 2001: Editorial Ariel, S. A.

Provença, 260 - 08008 Barcelona

ISBN: 84-344-8233-9

Depósito legal: B. 4.588- 2001

Impreso en España

2001 – Romanyà/Valls, S. A.

Plaça Verdaguer, 1

08786 Capellades (Barcelona)

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

CAPÍTULO 2

EL DISCURSO ORAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Situación de enunciación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Canales del habla

Directo

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

Diferido en el espacio

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

...

Diferido en el tiempo y en el espacio

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

...

Combinación de usos directos y diferidos

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

...

2.2. La conversación espontánea

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

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

Kerbrat-Orecchioni la define de la siguiente manera:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

unidades dialogales	a) la interacción (en su conjunto, el «evento»)
	b) la secuencia o episodio (de tema y/o finalidad)
	c) el intercambio (mínima unidad dialogal)

unidades monologales	d) la intervención (contribución de un participante [1 o + por turno])
	e) el acto o movimiento (de habla: directivo, asertivo, etcétera)

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

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

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

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

Pares adyacentes

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

(Levinson, 1983: 324)

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

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

(en Tusón, 1995: 59)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Otras prácticas discursivas orales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4. La adquisición de la competencia oral

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

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

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

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

Dar órdenes y actuar siguiendo órdenes—

Describir un objeto por su apariencia o por sus medidas—

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

Relatar un suceso—

Hacer conjeturas sobre el suceso—

Formar y comprobar una hipótesis—

Presentar los resultados de un experimento mediante tablas y diagramas—

Inventar una historia y leerla—

Actuar en teatro—

Cantar a coro—

Adivinar acertijos—

Hacer un chiste; contarlos—

Resolver un problema de aritmética aplicada—

Traducir de un lenguaje a otro—

Suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar.

[...]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5. Aspectos psicosociales de la actividad oral

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.6. Elementos no verbales de la oralidad

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

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

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

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

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

II. **Características físicas**

- Aspecto
- Olores
- Colores
- ...

III. Conducta táctil

Acariciar
Golpear
Sostener por el brazo
...

IV. Paralenguaje

Calidad de la voz
Vocalizaciones
...

V. Proxémica

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

VI. Artefactos

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

VII. Factores del entorno

Muebles
Arquitectura
Decorado
Luz
Temperatura
Ruidos
Música
...

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

2.6.1. LOS ELEMENTOS PROXÉMICOS

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

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

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

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

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

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

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

2.6.2. LOS ELEMENTOS CINÉSICOS

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

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

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

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

(Poyatos, 1994a: 185-224)

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

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

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

Conductas evaluadas como cálidas o frías

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

Resumen de los gestos de estatus y de poder

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

* Conducta desconocida.

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

2.7. Elementos paraverbales de la oralidad

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

2.7.1. LA VOZ

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

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

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

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

2.7.2. LAS VOCALIZACIONES

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

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

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

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

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

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

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

2.8. Características lingüístico-textuales del discurso oral

2.8.1. EL NIVEL FÓNICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.8.2. EL NIVEL MORFOSINTÁCTICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.8.3. EL NIVEL LÉXICO

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

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

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

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

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

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

2.8.4. LA ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dimensiones para el análisis del discurso

I. Dimensión interlocutiva:

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

II. Dimensión temática:

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

III. Dimensión enunciativa:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capital verbal

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

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

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

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

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

UN ARTE EN DESUSO

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

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

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

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

CAPÍTULO 3

EL DISCURSO ESCRITO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1. La situación de enunciación

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Las prácticas discursivas escritas

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

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

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

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

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

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

3.3. La adquisición de la competencia escrita

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

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

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

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

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

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

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

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

(Cassany, 1987)

Para escribir bien:

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

(Cassany, Luna y Sanz, 1994)

Veinte sugerencias para escribir mejor:

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

(Reyes, 1998)

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

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

3.4. Aspectos psicológicos de la actividad escrita

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

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

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

3.4.1. EL PROCESO DE ESCRITURA

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

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

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

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

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

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

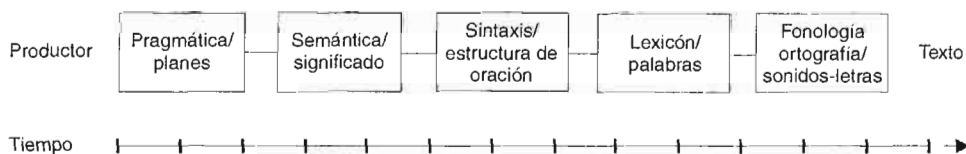


FIG. 1. Modelo típico de etapas secuenciadas. (Beaugrande, 1984: 103.)

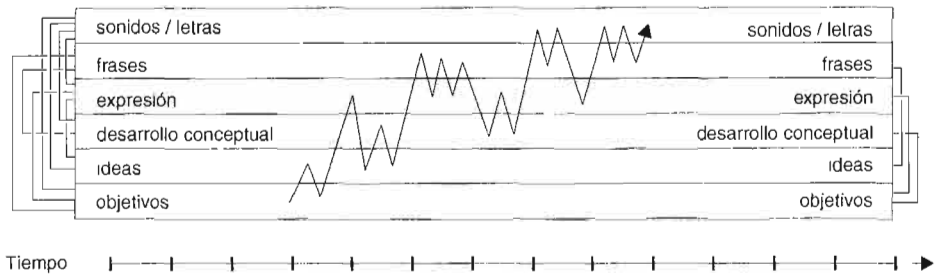
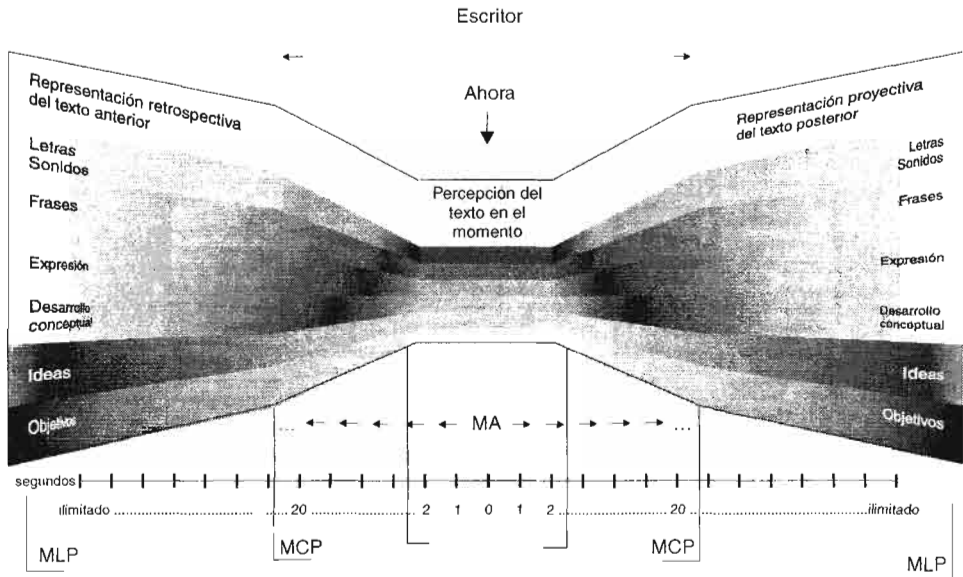


FIG. 2. Modelo de interacción de estadios paralelos. (Beaugrande, 1984: 106.)



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

FIG. 3.

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

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

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

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

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

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

3.4.2. EL PROCESO DE LECTURA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5. Elementos no verbales de la escritura

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

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

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

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

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

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



20 de enero de 1986



15 de marzo de 1988

el Periódico sábado, 6 de septiembre de 1998

Tempestad en los mercados

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

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

EL PERIÓDICO
Barcelona

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

El Banco santanderino cerró con un nuevo récord de 5,43% por lo que su cotización quedó fijada en 2.510 pesetas. Por su parte el BBV bajó un 4,69% hasta 1.870 pesetas. Al cambio de pérdidas se unió el BCI, cuya cotización terminó en 1,39%, lo que supone una pérdida del 3,79%. El descenso bancario provocó un retroceso del Ibex del 0,51%. El índice cerró a 8.507,90 puntos. Por su parte, la Bolsa de Madrid cerró un 0,22%.

Record de cotización

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

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

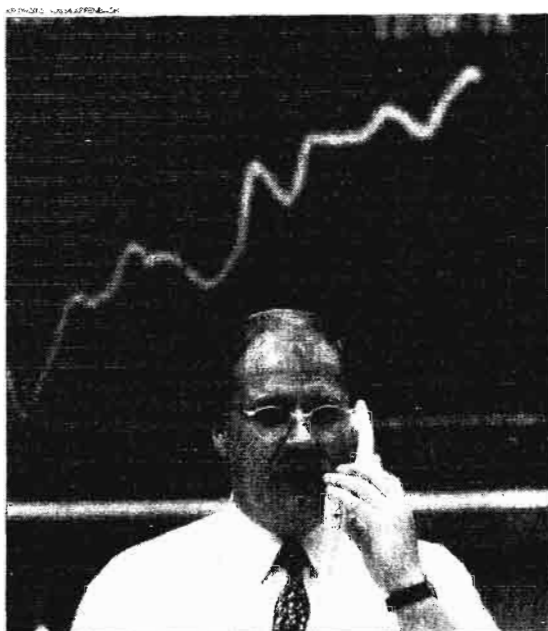
Esa perspectiva fue bien reci-

El desplome obliga a parar el 'parquet' brasileño

Las cotizaciones en las bolsas de Sao Paulo y Rio de Janeiro fueron suspendidas ayer temporalmente tras registrarse caídas superiores al 10%. Sao Paulo abrió con una subida del 2,28%, pero después retrocedió hasta el 10,36%. La suspensión se realizó para evitar un desplome mayor. Lo mismo sucedió en Rio. La caída obedeció al agravamiento de la crisis en la zona y a la rebaja de la nota de los títulos brasileños realizada por la agencia de clasificación de riesgo Moody's.

Edón por las bolsas europeas. Durante la jornada, además, fueron reflejados otros noticias positivas. El mercado laboral norteamericano permaneció estable. El desempleo se estabilizó en el 4,5% en el mes de agosto. El mercado sumó 365.000 nuevos empleos.

Por otra parte el dólar se revalorizó respecto al yen, tras haber alcanzado el nivel más bajo de los últimos tres meses. El cambio quedó establecido en los 36,67 yenes por dólar. Con el mismo valor se cotizó a 174 yendos. Asimismo, una libra subió en el precio del crudo, permitiendo que las compañías petroleras mejorasen su cotización en la bolsa de Nueva York, cuya apertura se produjo al alza, gracias a novedades como Opeción.



Un operador de la Bolsa de Fráncfort habla por teléfono.

Tietmeyer descarta una rebaja de los tipos de interés alemanes

El Banco de Francia destaca la solidez del crecimiento europeo

EL PERIÓDICO
Fráncfort

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

presionado para flexibilizar su política monetaria, con el objetivo de parar las tendencias a precios sostenidos de precios deflacionistas vinculados a la situación de los mercados mundiales y la reducción de los costos laborales en Alemania. Uno de los mayores institutos económicos del país, el DIW de Berlín, había hecho una denuncia en este sentido.

Una distorsión de los tipos alemanes "haría la situación de los demás países todavía más

complicada, con consecuencias mucho más difíciles", dijo Tietmeyer.

También el gobernador del Banco de Francia, Jean-Claude Trichet, en agosto afirmó el nivel de los tipos de interés y estaba sosteniendo la posición del crecimiento europeo en Francia, un año que cerró la crisis asiática de manera notable y recuperó su nivel "se basa en sus propias fuerzas".

La japonesa Fujitsu cerrará una planta de chips en Gran Bretaña

La fábrica de semiconductores cuenta con 600 empleados

EL PERIÓDICO
Londres

Las compañías japonesas Fujitsu, que tiene una planta de chips en el este de Gran Bretaña, en la ciudad de Loughborough, cerrará la fábrica de semiconductores de 600 empleados. La noticia fue anunciada por el periódico japonés Nikkei, que dijo que Fujitsu ha decidido cerrar la planta de semiconductores de Loughborough, en el este de Inglaterra, tras haber perdido el contrato de suministro de chips para el ejército británico.

La noticia fue anunciada por el periódico japonés Nikkei, que dijo que Fujitsu ha decidido cerrar la planta de semiconductores de Loughborough, en el este de Inglaterra, tras haber perdido el contrato de suministro de chips para el ejército británico.

Según se informó, la planta de chips de Fujitsu en Loughborough, en el este de Inglaterra, cuenta con 600 empleados.

La noticia fue anunciada por el periódico japonés Nikkei, que dijo que Fujitsu ha decidido cerrar la planta de semiconductores de Loughborough, en el este de Inglaterra, tras haber perdido el contrato de suministro de chips para el ejército británico.

La noticia fue anunciada por el periódico japonés Nikkei, que dijo que Fujitsu ha decidido cerrar la planta de semiconductores de Loughborough, en el este de Inglaterra, tras haber perdido el contrato de suministro de chips para el ejército británico.

para el proyecto de inversión estimado en 100 millones de dólares. El proyecto de inversión de 100 millones de dólares se divide en tres fases. La primera fase incluye la construcción de una planta de chips de 400 millones de dólares.

La noticia fue anunciada por el periódico japonés Nikkei, que dijo que Fujitsu ha decidido cerrar la planta de semiconductores de Loughborough, en el este de Inglaterra, tras haber perdido el contrato de suministro de chips para el ejército británico.

La noticia fue anunciada por el periódico japonés Nikkei, que dijo que Fujitsu ha decidido cerrar la planta de semiconductores de Loughborough, en el este de Inglaterra, tras haber perdido el contrato de suministro de chips para el ejército británico.



Vista de la fábrica que Fujitsu cerrará en el Reino Unido.

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

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

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

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

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

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

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

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

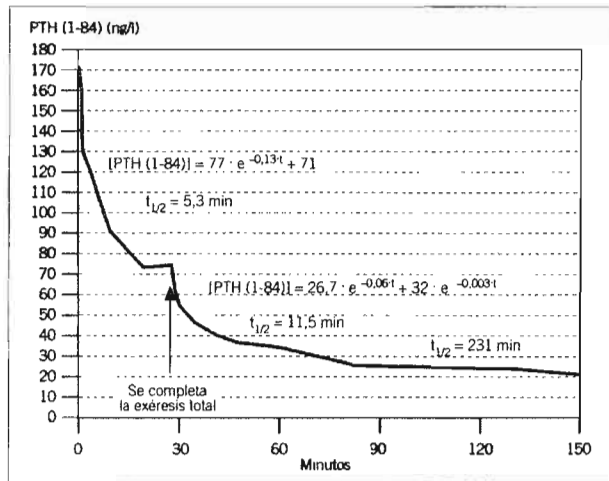


Fig. 1. La representación gráfica de las concentraciones séricas de la PTH(1-84) en los primeros minutos tras las resecciones glandulares secuenciales en el caso 15 muestra claramente un punto de inflexión coincidiendo con la exéresis de la glándula temporalmente respetada. Junto a las curvas que se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

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

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

TABLA 3

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

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

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

3.6. Características lingüístico-textuales del discurso escrito

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

3.6.1. EL NIVEL GRÁFICO

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

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

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

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

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

3.6.2. EL NIVEL MORFOSINTÁCTICO

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

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

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

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

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

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

3.6.3. EL NIVEL LÉXICO

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

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

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

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

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

3.6.4. LA ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA

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

3.6.4.1. *La segmentación*

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

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

3.6.4.2. *La puntuación*

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

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

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

3.6.4.3. *La titulación*

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

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

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

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

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

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

JM: =ya ya ya=

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

JM: sí =sí sí=

A: > =de la= lengua\

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

A: um um\

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

A: =ah\ eso=existe/

JM: um:::<0>

A: > así\

JM: > yo\ tengo ese título sí\

A: um/<0>

JM: > vamos—|

A: > que [incomp.]\

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

A:ya\<0>

JM: >pero yo siempre procuré—<0>

A: es lo que tú sientes\

JM: >sí\

A: =incomp.=

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

A: =ya ya ya ya=

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

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

A: > ahá:\

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

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

JM: =sí sí=

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

JM: =sí sí sí=

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

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

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