TEXTOS Y CONTEXTOS: NARRACIONES EN UNA ESCUELA DE LIMA¹

Álvaro Ezcurra Rivero

Pontificia Universidad Católica del Perú

1. UNA PRIMERA MIRADA AL AULA

El estudio de la escritura reúne una variada gama de intereses y disciplinas. Si llamamos la atención sobre el carácter cultural de escribir, podemos reconocer que se trata de una actividad intencionada, que se apoya en un conjunto de saberes cuyo ejercicio conforma modos específicos de relaciones sociales. En la escuela, las intenciones que presiden la elaboración de los textos, las estrategias que se utilizan para llevarlas a cabo y el perfil de los productos finales, todos ellos, están fuertemente determinados por las relaciones socio-comunicativas propias de este entorno específico. Varias disciplinas, algunas lingüísticas y otras no, tienen cosas que decir sobre los distintos aspectos recién mencionados. Para mencionar solo algunas, y dejando de lado la dimensión cognitiva y su relación con el aprendizaje, a la sociolingüística

¹ Este trabajo es una versión reformada de los capítulos iniciales de Ezcurra (2004).

le interesan los valores sociales que se tejen alrededor de la escritura y sus funciones; las relaciones de poder y los usos específicos que cada comunidad haga de lo escrito le competen a la antropología, y, si nos concentramos, por otra parte, en la escritura como acción comunicativa que se lleva a cabo en un contexto, entramos en el terreno de la pragmática. Desde la perspectiva en que aquí están presentadas, todas estas disciplinas se interesan, si bien de algún modo u otro y desde distintas orillas, por las formas en que la lengua se usa, es decir por los textos.

Los objetivos de este trabajo se circunscriben dentro de un campo bastante más modesto que los esbozados más arriba, y esta somera introducción no tiene otro propósito que el de ubicar el problema que aquí se analiza dentro del variado conjunto de intereses disciplinarios que el estudio de la escritura congrega. Me ocupo aquí de la escritura escolar, más específicamente, de la producción de textos escritos escolares considerados en la especificidad de su esfera socio-comunicativa. En esta línea, dirijo la mirada sobre un ámbito en que están entrecruzados fenómenos distintos y complementarios, internos y externos en relación con la lengua. Demos, con el ánimo de seguir conformando el propósito y los alcances de este trabajo, un rápido vistazo a la escuela visitada. Al iniciar su clase, la maestra de tercero de secundaria de la escuela pública que visité para la elaboración de este trabajo me presenta –a la vez que ensaya una interpretación sobre las razones de mi visita– y propone las pautas del ejercicio de composición de una narración:

[Él] ha venido a observar a ustedes los alumnos, cómo ustedes desarrollan su trabajo, si hay coherencia en lo que redactan, si usan bien las palabras como hemos hecho en ejercicios anteriores. [...] Yo les voy a dar palabras para que ustedes estas palabras lo coloquen en su redacción. Obviamente que van a poner más palabras como siempre, pero estas palabras tienen que ser ligadas a todas las que van a colocar, ¿ya?

En la indicación podemos encontrar tres aspectos relativos a las características internas del texto que se espera:

- i) Debe haber coherencia.
- ii) Las palabras deben usarse correctamente.
- iii) Las palabras deben vincularse entre sí.

Quiero acercarme al análisis y la interpretación de estas características *internas*, en el sentido de que se construyen con herramientas lingüísticas asentadas en la competencia de los escribientes y por ello determinan la forma lingüística de los productos, en su relación con algunos aspectos, *externos*, que residen fuera del texto y que se arraigan, más bien, dentro del campo de las creencias, valores y expectativas acerca de lo que es un texto escolar y el sentido que tiene escribir en la escuela.

2. HERRAMIENTAS QUE DIRIGEN AL ANÁLISIS

La mención de la maestra sobre la coherencia y la necesidad de que el texto esté ligado internamente nos lleva a preguntarnos, desde la lingüística del texto y el análisis del discurso, qué podemos entender por coherencia y por cohesión textuales. Empecemos por lo segundo.

Todo hablante/escribiente reconoce sin necesidad de hacer algún esfuerzo especial la diferencia entre una lista de frases que no guardan relación entre sí y un texto. En gran parte, es la cohesión lo que diferencia a una de otra. Lejos de ser una serie inconexa de frases, un texto supone la configuración de redes lingüísticas de conexiones internas que vinculan la sucesión lineal de frases que lo conforman. Esta red de conexiones constituye una propiedad fundamental del texto a la que distintos autores le han dado el nombre de cohesión. Para Cassany, se trata de “la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí”; la cohesión, así, ofrece “los mecanismos que tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás” (1989:

31). Por su parte, Renkema (1993: 35) señala “is the connection which results when the interpretation of a textual element is dependent on another element in the text”. Ambos autores tienen en mente las ideas de Halliday y Hasan, quienes se plantean la tarea de describir los recursos cohesivos que ofrece el inglés. Para estos últimos, “the concept of cohesion accounts for the essential semantic relations whereby any passage of speech or writing is enabled to function as a text.” (1976: 13). Entienden estas relaciones de significado, como lo recoge Renkema más arriba, en el sentido en que la cohesión ocurre cuando: “the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it.” (1976: 4). Veamos un ejemplo tomado de estos mismos autores:

1. Lavar y pelar seis manzanas para cocinar, ponerlas en un recipiente resistente al calor².

La relación de cohesión se establece aquí a través de la referencia que hace el pronombre *las* a las *manzanas para cocinar*; el pronombre presupone al elemento anterior en tanto que su interpretación ocurre en virtud del vínculo que sostiene con su antecedente. Para Halliday y Hasan, la cohesión nos permite entender que estamos ante un todo que funciona apoyado en las relaciones entre sus partes y participa en la construcción de lo que estos autores llaman textura: la propiedad que distingue a todo texto como una unidad integrada a diferencia de las sucesiones de frases que no lo son. Y si la textura se constituye gracias a las relaciones de cohesión, estas últimas se pueden establecer porque la lengua ofrece potencialmente recursos sistemáticos para hacerlo, que se actualizan en el texto toda vez que la interpretación de un elemento dependa de la de otro.

² La traducción es mía; el original dice *Wash and core six cooking apples. Put them in a fireproof dish.* (Halliday y Hasan 1976: 2).

2.1 Principales tipos de cohesión

Halliday y Hasan (1976) clasifican los recursos cohesivos en cinco categorías, que menciono brevemente a continuación:

a) Referencia

Los términos referenciales tienen la propiedad de indicar que su interpretación está fuera de ellos mismos y alertan al lector u oyente de que deben buscarla en otro lugar. Por ejemplo:

2. María puso cervezas en la canasta del mercado.
 Las pagó con efectivo.

En (2) el pronombre *las* refiere a la frase nominal *cervezas*, y la flexión verbal *–ó* explicita la referencia elíptica a *María*. Si el elemento referido está dentro del texto mismo la referencia es endofórica. La endófora podrá ser anafórica cuando la dirección de la referencia se establezca hacia un elemento precedente (como en 2) o catafórica cuando esta remita a un elemento posterior en el texto. De otro lado, si el término referido está fuera del texto, en cuyo caso la relación no es cohesiva, la referencia es exofórica.

Martínez (2001) señala que en español la referencia puede ser personal (a través de pronombres personales, adjetivos y pronombres posesivos, y clíticos), elíptica (explícita en la terminación verbal que lleva las marcas de número y persona), demostrativa (por medio de pronombres demostrativos y algunos adverbios), relativa (expresada por los pronombres relativos) y comparativa (con el recurso a estructuras comparativas: X es similar –o distinto de– Y)³.

³ Para más detalles, y fundamentalmente para ejemplos de cada caso, remito a la autora recién citada.

b) Sustitución y Elisión

Se trata sencillamente del reemplazo de un elemento del texto por otro. Esencialmente la sustitución consiste en el mismo proceso que la elisión, en la medida en que esta última puede entenderse como una sustitución por cero. Por ejemplo:

3. Esos pastelitos están viejos. Coge de los frescos⁴.

En el ejemplo, *pastelitos* está elidido en la segunda oración: *Coge de los Ø frescos*. Nos encontramos ante una relación de sustitución cuando el sustituto no tiene la misma referencia externa que el término sustituido sino que, más bien, indica una especificación diferenciadora: nótese que *los frescos* no señala externamente a los mismos pastelitos de la primera oración. Martínez señala para el español las mismas tres categorías que Halliday y Hasan para el inglés: la sustitución y elisión nominales, verbales y oracionales⁵.

Cabe hacer algunas aclaraciones con respecto a la distinción entre las relaciones de sustitución y elisión, y de las de referencia. Primero, de manera general, dicen Halliday y Hasan que la clasificación de los tipos de cohesión no busca establecer un conjunto rígido de categorías siempre excluyentes entre sí. Muchos tipos de cohesión se encuentran en las fronteras entre dos categorías y pueden ser interpretados tanto en un sentido como en el otro. En particular, por lo que respecta a la sustitución y la referencia, la segunda es de carácter semántico:

4. Andrés es el menor; él tiene ocho años.

En (4) la referencia depende del hecho de que “the meaning of the reference item *he* is some person (male), other

⁴ El ejemplo es de Halliday y Hasan (1976: 92). Sigo la traducción de Martínez (2001).

⁵ Ver Martínez, op.cit.

than the speaker or addressee, who can be identified by recourse to the environment" (Halliday y Hasan 1976: 89). Es decir que los pronombres son, por su propia naturaleza semántica, indicadores de otra cosa, de allí que la relación de referencia que establecen con su antecedente sea, pues, semántica. Las relaciones de sustitución, por otro lado, son de carácter gramatical, en el sentido de que están estructuralmente determinadas. Retomo el ejemplo (3) aquí como (5):

5. Esos pastelitos están viejos. Coge de los frescos.

Aquí *de los frescos* no refiere a *pastelitos*, sino que lo sustituye gracias a que la frase nominal *los frescos* presenta un núcleo elidido que coincide con otro núcleo previamente mencionado. Dado que el núcleo elidido se recupera en la oración previa, digamos pues que *pastelitos* se recupera estructuralmente –y no semánticamente como en la referencia, en vista de que la frase nominal reclama su elemento central.

c) Conjunción

Se trata de una relación indicada a través de marcadores formales que vinculan lo que se va decir con aquello que ya se dijo. Puede clasificarse estas relaciones en cuatro tipos: aditivas, adversativas, causales y temporales. Brown y Yule (1993) destacan, sin embargo, que los marcadores formales no tienen necesariamente un valor unívoco previo a su aparición en el texto. A este respecto, la conjunción y constituye el ejemplo más claro (y recurrido): puede tomar valores adversativos, causales o temporales. De otro lado, que no aparezca el marcador formal no supone que estas relaciones no se puedan establecer en el texto, ya que la relación semántica subyacente podría portar el poder cohesivo: "This may be matter of the content of the propositions, how they are related to each other as phenomena." Halliday y Hasan (1976: 13). Por lo general, los marcadores formales son conjunciones, pero pueden ser también adverbios, locuciones o incluso determinadas frases.

Algunos autores llaman a estos marcadores formales conectores textuales o marcadores textuales⁶.

d) Cohesión léxica

Como su nombre lo anuncia, es una relación léxica entre palabras. Consiste en la repetición de una palabra o frase, o en la selección de dos que guardan alguna relación (sinonimia, hiponimia, metonimia o antonimia) entre sí. Por ejemplo, en (6), *ser mitológico* es una expresión sinónima de *Minotauro*:

6. El Minotauro es un híbrido confuso entre ser humano y toro. El ser mitológico es el fruto de los amores furtivos entre Pasifae y el toro del rey Minos.

2.2 *La textura oral y la textura escrita*

Hemos hecho un rápido recorrido por los principales recursos cohesivos que ofrece el español. Hay que recalcar, sin embargo, que, aunque la cohesión sea una propiedad de los textos, eso no supone ni que aquello que estamos dispuestos a llamar *texto* sea plenamente cohesivo ni que la ausencia de cohesión descalifique una sucesión de frases como candidata a ser un texto. Y es que los textos son tales no solo en relación consigo mismos i.e. en virtud de sus vínculos internos, sino que lo son también, y en mayor medida, gracias a las relaciones que guardan con el espacio comunicativo en que funcionan. Este conjunto de relaciones entre el entorno comunicativo y el texto constituyen su textura, la propiedad fundamental que asegura que los textos sean textos⁷.

⁶ Como ocurre en los manuales de redacción de Cassany (1993), y de Gatti y Wiese (2003). Véanse también para un inventario y clasificación de los marcadores más comunes en español.

⁷ "The concept of texture is entirely appropriate to express the property of being a text. A text has texture and this is what distinguishes it from

Ahora bien, si la textura se conforma por medio de los vínculos entre los textos y sus contextos, para precisar la cara lingüística de esta relación, Halliday y Hasan acuñan el término *registro*, que entienden como el conjunto de características lingüísticas asociadas con configuraciones situacionales. A manera de ejemplo, y a propósito de contextos enunciativos orales o escritos, un trabajo de Blanche-Benveniste (1998) sobre los textos explicativos destaca cómo las explicaciones orales suelen presentar una sintaxis segmentada, que recurre a la repetición léxica como estrategia cohesiva, mientras que las explicaciones escritas suelen apelar a recursos sintácticos integrativos como la subordinación. Esto creo que puede explicarse, además de en relación con la competencia de los usuarios, atendiendo a determinados aspectos de la configuración situacional en la que se enmarcan los textos. Es de esta idea Wulf Oesterreicher (1996, 1997), quien, junto con Peter Koch, caracteriza los espacios comunicativos en función de su grado de *inmediatez / distancia comunicativas*, a través de un conjunto abierto de diez parámetros escalares que determinan aspectos de la forma y el contenido de los textos:

- i) el grado de privacidad o el carácter público del discurso,
- ii) el grado de intimidad de los interlocutores,
- iii) el grado de emotividad y participación emocional de los interlocutores respecto de los objetos del discurso o del alocutor,
- iv) el grado de inserción de la enunciación en el contexto situacional y de actuación,
- v) el tipo de referencia en función de la cercanía o distancia de los objetos mencionados,
- vi) la posición local y temporal de los interlocutores,

something that is not a text. It derives this texture from the fact that it functions as a unity with respect to its environment". (Halliday y Hasan 1976: 2)

- vii) el grado de cooperación a través de preguntas correcciones o movimientos corporales,
- viii) el grado de dialoguicidad que se manifiesta en la distribución de los turnos,
- ix) el grado de espontaneidad de la comunicación y
- x) el grado de fijación del tema.

Así, lo oral y lo escrito responden a las características situacionales propias de la *inmediatez* y *distancia comunicativas*, respectivamente. El carácter oral o escrito de un texto no dependerá, pues, de su realización fónica o gráfica sino de condiciones externas, relativas al espacio comunicativo, y de la incidencia de estas en las estrategias verbales que permiten concebir el discurso. De este modo, son características externas del discurso oral, entre otras, “privacidad”, “familiaridad”, “fuerte participación emocional”, “vinculación con la situación”, “poca distancia entre el hablante, las personas y los objetos designados”, mientras que la *distancia comunicativa* reúne, por ejemplo, los valores “público”, “desconocimiento entre los interlocutores”, “ninguna participación emocional”, “abstracción de la situación”, “máxima distancia entre el hablante y lo referido”, “distancia física”.

Vistas así las cosas, podemos comprender los rasgos internos de los discursos en su relación con situaciones inmediatas o distantes. Así, por ejemplo, en la *inmediatez*, la verbalización reducida y económica se apoya en el uso abundante de los contextos compartidos por los interlocutores y la falta de planificación discursiva que produce saltos, vacilaciones y redundancias responde a la emocionalidad y espontaneidad de las condiciones comunicativas. Por otro lado, la densidad informativa, el alto grado de elaboración y el carácter definitivo de lo escrito responden, además de a una determinada configuración de los parámetros comunicativos, a la necesidad de suplir los contextos ausentes⁸. Solo en la

⁸ Oesterreicher (1997: 91ss) distingue cuatro contextos: *el contexto de la situación*, que incluye lo presente en la situación comunicativa; *el contexto*

inmediatez comunicativa se utilizan todos los contextos comunicativos, mientras que en la distancia se suprimen el situativo, el paralingüístico, el no lingüístico y el cognoscitivo individual; de allí que lo escrito exija suplir los contextos ausentes por medio de la elaboración particular del contexto lingüístico (Oesterreicher 1997)⁹.

Creo que es importante habernos detenido en las diferencias entre la textura oral y la textura escrita, particularmente en la relación que guardan estas con los contextos en que funcionan, más aún si no pocos de los problemas por analizar se deben, justamente, a las dificultades que enfrentan los escolares para desenvolverse con solidez en los contextos escritos.

Ahora bien, pasando a otro tema, vimos más arriba que la coherencia textual era uno de los requisitos que los escribientes escolares debían asegurar para sus narraciones. Presento en lo que sigue algunas ideas sobre la coherencia en los textos.

2.3 *Coherencia textual*

2.3.1 *La coherencia como principio interpretativo general*

Para Charolles (1983) la coherencia es un principio interpretativo general de las acciones humanas. Interpretamos como coherentes las acciones que presenciamos, porque asumimos que las personas que las realizan piensan de una

cognoscitivo, que incluye la experiencia individual y sociocultural de los interlocutores; el contexto discursivo, conformado por las expresiones verbales; y *otros contextos*, que recogen el contexto comunicativo paralingüístico (los fenómenos prodósicos), y el contexto comunicativo no lingüístico (mímica, miradas, gestos, etc).

⁹ Una idea similar señala Coseriu (1956): que la lengua escrita debe crear los contextos ausentes a través del contexto verbal.

manera que las previene de hacer cosas incoherentes. De esta manera, los seres humanos les atribuimos coherencia a las acciones ajenas porque las suponemos como parte de una secuencia de acciones particulares que se integran, guiadas por alguna intención, en un todo.

Este principio de coherencia se aplica al discurso en tanto que este constituye una serie de actos de enunciación, aunque señala Charolles que la coherencia no es un problema exclusivamente lingüístico sino que se engarza, desde una perspectiva más general, con la manera cómo interpretamos el mundo. Algo parecido sostiene de Beaugrande cuando dice que “la cuestión de cómo sabe la gente lo que sucede en un texto es un caso particular de cómo sabe la gente lo que sucede en el mundo”¹⁰. Digamos, por ejemplo, que le decimos a alguien que prendimos y apagamos, quince veces en cuarenta segundos, la luz de la sala de nuestra casa, mientras golpeábamos ruidosamente una llave contra la ventana de esta habitación desde la que se ve la calle. Esperamos que nuestro interlocutor comprenda que hemos realizado tal secuencia de acciones y que el conjunto de sonidos proferidos las describen. Si el destinatario comprende ambas cosas, pero no encuentra la intención que vincula estas acciones realizadas y descritas en el discurso, nos podemos preguntar, con Charolles, si es nuestro discurso o nuestro comportamiento lo que será percibido como incoherente¹¹. Solo si el interlocutor rescata determinada información fuera del texto (hay alguien fuera de la casa a quien se busca llamar la atención, por ejemplo) las acciones descritas serán entendidas como una secuencia integrada, y no peligrará la coherencia del discurso. En este sentido, la coherencia se puede entender, entonces, como “the connection which is brought about by something

¹⁰ Citado por Brown y Yule (1993: 288).

¹¹ La pregunta no se restringe a discursos que sean descriptivos de una serie de acciones; puede extenderse también a discursos que refieran a ideas, sentimientos u otras realidades en general.

outside the text. This 'something' is usually knowledge which a listener or reader is assumed to possess." (Renkema 1993: 35).

Preguntémonos ahora, desde la lingüística del texto de Van Dijk, cuál es el procedimiento por el que se construye la coherencia. Bastará por ahora con señalar que el emisor prepara el discurso para el receptor (para la idea que tiene sobre él) procurando otorgarle las indicaciones necesarias para que construya la coherencia. Ningún texto es coherente o incoherente en sí mismo; al final de cuentas la tarea depende del receptor y de su habilidad para interpretar las indicaciones presentes en el discurso.

2.3.2 *Las macroestructuras*

Sostiene Van Dijk (1980) que para que una secuencia sea coherente no basta con que se conecte linealmente, sino que también debe haber conexión en un nivel global. Ofrece este ejemplo:

7. Juan llamó a la mesera y pidió una cerveza.

Para este autor, la conexión lineal se expresa en (7) por el hecho de que la primera proposición es condición de la segunda, y porque el verbo de la segunda proposición tiene por sujeto a *Juan*, el mismo de la primera. Van Dijk llama coherencia local a este tipo de conexión, que como podemos ver se asemeja en algún sentido a lo que Halliday y Hasan entienden por cohesión. Pero el discurso será coherente solo si "es coherente también en un nivel más global, esta coherencia global se da en cuanto se pueda asignar un tema o asunto al discurso [...] sólo si nos es posible construir una macroestructura para el discurso." (Van Dijk 1980: 45). Las macroestructuras semánticas son el conjunto de proposiciones, llamadas macroproposiciones, que conforman la estructura semántica global del texto y con ello definen su tema o asunto.

Estas se generan sobre la base de las proposiciones expresadas en el texto, conjuntamente con el conocimiento del previo del mundo, organizado en marcos de conocimiento almacenados en la memoria (Van Dijk 1978). Generalmente, las macroproposiciones no están expresas en el discurso, aunque pueden estarlo a manera de oraciones temáticas que guían la interpretación, como en los títulos de las noticias periodísticas, por ejemplo. Si regresamos a (7), el tema o asunto del ejemplo puede ser algo así como *Juan está (bebiendo/ comiendo) en un restaurante*, y su asignación dependerá, pues, de que el intérprete construya la macroestructura apoyado en su marco de conocimientos acerca del mundo.

Las macroestructuras se construyen por medio de macrorreglas, llamadas así porque generan las (macro) proposiciones que constituyen la macroestructura. Las macrorreglas resultan ser organizadoras del discurso en la medida en que, una vez generadas las macroproposiciones, un fragmento discursivo cobra unidad y se convierte en distinto de otros fragmentos porque las proposiciones de base están ahora agrupadas por la compartición de un tema común. Las macrorreglas son tres:

- i) la supresión de las proposiciones innecesarias para la interpretación de las proposiciones siguientes,
- ii) la generalización a través una proposición que pueda englobar otras proposiciones a las que sustituye, y
- iii) la construcción de una proposición que sustituya otras proposiciones cuyo contenido pueda ser denotado por la proposición sustituyente.

Por ejemplo:

- 8. Fui al aeropuerto y compré un pasaje. Subí al avión que partió a las 3pm.

Si aplicamos la regla (iii) podemos construir la macroproposición *Tomé un avión*. El viaje en avión no está expreso en la secuencia, pero lo expresado por las proposiciones permite deducir la macroproposición en función de lo que sabemos acerca del mundo. El texto (8) resulta coherente, entonces, en la medida en que resulta posible que le asignemos un tema global que se deriva de las proposiciones que lo conforman.

2.3.3. Las superestructuras

Sin embargo, los textos no solo tienen una estructura semántica global sino también una estructura esquemática global, llamada superestructura (Van Dijk 1978). Se trata de los esquemas generales que caracterizan un tipo de texto. Constituyen la forma global de un discurso, que define tanto su ordenación como un todo como las relaciones entre sus respectivos fragmentos. Por ejemplo, la superestructura de la narración de tipo cotidiano sería, según Van Dijk, la siguiente:

Cuadro 1

Este esquema corresponde a lo que Van Dijk llama la 'narración natural', propia de contextos orales de la comunica-

ción cotidiana en que se narra algo y distinta de narraciones de contextos literarios como lo podrían ser una novela o un cuento. Pragmáticamente, supone que el hablante solo narrará aquellas cosas que de un modo u otro puedan resultar interesantes. Desde luego, esta determinación resulta relativa a los contextos y a las situaciones; quiere decir, por ejemplo que no es esperable que nos encontremos ante una narración sobre 'cortarse las uñas' o 'el cepillado de dientes', a menos que haya algo en lo narrado que se desvíe de la norma de lo esperable y, en este sentido, merezca la pena ser contado. Este criterio de relevancia narrativa nos lleva a la primera de las categorías del cuadro 1: la complicación, cuya función consiste en expresar una complicación en una serie de acciones. Las personas implicadas en lo que acontece en la narración reaccionarán de alguna manera para diluir la complicación. Esta es la resolución (positiva o negativa) del hecho narrado. Conjuntamente, complicación y resolución conforman el suceso, cuyas circunstancias espacio-temporales dibujan el marco. Este último, junto con el suceso, conforma el episodio. Dentro de un marco pueden ocurrir varios sucesos, y también puede haber varios episodios con marcos distintos. La serie posible de episodios es llamada trama. Las categorías narrativas hasta aquí mencionadas son la parte más importante de la narración. Sin embargo, en las narraciones cotidianas pueden aparecer también otras más: la evaluación (el narrador expresa su opinión o valoración), que en sí no pertenece a la trama y conforma junto con ella lo que Van Dijk llama, técnicamente, historia; y la moraleja, que funciona a manera de conclusión de valor práctico, es decir, expresa qué habría que hacer en alguna situación como la narrada.

Las superestructuras tienen un carácter convencional. Si las consideramos como esquema de producción el emisor sabe, por ejemplo, "ahora contaré un cuento"; como esquema de interpretación, generan expectativas con respecto a la aparición de forma determinada. Cabe aclarar que son esquemas abstractos que por sí solos no nos dicen nada acerca del contenido; cuando las categorías superestructurales tengan

algún contenido, su conjunto será, por ejemplo, un cuento o una noticia periodística. Los contenidos de cada categoría emergen del conjunto de proposiciones que haya en ellas a través de las macrorreglas descritas más arriba. Por ello, “las categorías deben verse como funciones específicas asignadas a las respectivas macroproposiciones de un texto” (Van Dijk 1978: 69), es decir, que la superestructura impone ciertas pautas al contenido del texto. De este modo, “una superestructura es un tipo de forma de texto, cuyo objeto, el tema, es decir, la macroestructura es el contenido del texto.” (Van Dijk 1978: 142).

La opinión de Cassany sintetiza y expresa con claridad cómo las macroestructuras y las superestructuras participan en la conformación de coherencia textual. Digamos con Cassany (1989: 30), entonces, que la coherencia “es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada”. De modo que tanto las macroestructuras semánticas (si nos concentramos en la primera proposición de la cita) como las superestructuras (si nos fijamos en la segunda proposición) resultan ser nociones útiles para comprender la coherencia en el texto.

3. LOS TEXTOS NARRATIVOS EN EL AULA

Guiados por las indicaciones de la profesora, los alumnos de tercero de secundaria de la escuela pública visitada escribieron narraciones. El corpus por analizar consta de cinco textos¹² elaborados en dos sesiones de clases dirigidas por la

¹² Algunos de ellos copiados desde el papel en que fueron escritos (textos 1 y 5). En estos dos casos conservo la puntuación del original y corrijo la ortografía. El resto (textos 2, 3 y 4) han sido transcritos desde la grabación magnetofónica de su lectura en clases; por ello, no tienen puntuación.

misma maestra. Me concentro, en este punto, en la coherencia y la cohesión textuales en relación con el espacio comunicativo en que el texto se elabora y funciona, fundamentalmente en relación con las pautas que dirigen la tarea, y la valoración y comentario que los productos reciben en el aula, pero antes de pasar al análisis quiero hacer algunas precisiones.

Con respecto a la cohesión, atenderemos a las conexiones léxicas y gramaticales que aseguran la integración interna del texto. Por lo que toca a la coherencia, hay que reiterar que, desde una perspectiva comunicativa –que es al final la que cuenta–, ningún texto es coherente o incoherente en sí mismo. Atribuirle coherencia o ausencia de ella a un texto depende de lo que el intérprete haga en la situación comunicativa, de cómo, desde las indicaciones lingüísticas que aparecen en el texto, construye las inferencias necesarias que le permitan conectar la información textual con el mundo. Sin embargo, esas indicaciones lingüísticas pueden ser analizadas con el objetivo de examinar si el texto ofrece los elementos visibles suficientes para ser considerado como coherente o no. Para ello recurrimos a las macroestructuras y las superestructuras, aunque hay que decir también que la cohesión no es ajena a este asunto. Las macroestructuras las entiendo como una manera de explicar cómo el intérprete construye la estructura semántica interna del texto, entendida esta como un conjunto de inferencias necesarias para hacer al texto coherente. Bastará con examinar si el contexto discursivo¹³ es lo suficientemente informativo como para “llenar” semánticamente la superestructura.

Los alumnos debían escribir narraciones utilizando un conjunto de palabras dictadas por la maestra¹⁴, que leía en voz alta y al azar términos escogidos del diccionario¹⁵.

¹³ Ver nota 8.

¹⁴ Ver las indicaciones de la tarea en el punto 1.

¹⁵ Las palabras fueron *intención, pesadilla, ramillete, turba, vapor, volante, catástrofe, gaviota, estadía, donativo, comunidad, cementerio, caducar*,

Concluida la tarea de escritura, algunos alumnos leyeron sus textos. Empezaremos por el primero de los textos leídos en el aula, que fue, también, el más celebrado por la profesora.

TEXTO 1

Título: **Vacaciones en Brasil**

Cambio de párrafo en 06 y 17.

- 01 Yo era una persona muy importante para nuestra
sociedad
02 pero para mí eso era una **pesadilla** ya que los medios
de comunicación me
03 perseguían y me acosaban los ladrones para **secuestrarme**,
no les faltaba tiempo,
04 aunque a veces me gustaba el trato de la gente, los
regalos y los **ramilletes** de
05 rosas que me regalaban.
06 Un día me fui de viaje al país de Brasil y mi **estadía**
fue maravillosa, pude ir al
07 mar sin ocasionar una **catástrofe** en las **comunidades**,
los amigos de ese país me
08 pusieron un **apelativo** que casi nunca me gustó porque
parecía nombre para
09 pabellón de **cementerio**. Cierta día quise ir a la playa
de nuevo y caminando por
10 la orilla del mar vi una bandada de **gaviotas**, seguí
caminando y vi unas aguas
11 calientes que hasta salía **vapor**, pero ya era tarde y
tuve que regresar al hotel, vi
12 una **turba** de gente con **intención** de reclamar sus
aumentos de sueldo y tuve que

apelativo, metiche, milanese, rehuir, secuestrar y verosímil. En los textos, las resalto con negrita.

- 13 **rehuir** de ese lugar diciendo a los policías algo
14 **verosímil**. En el suelo del hotel vi
15 un **volante** y lo recogí, como el dueño de hotel rara vez
16 tan **metiche** me explicó
17 que era una Teletón al día siguiente me levanté y asistí
18 **puntual** al evento a dar mi
19 **donación** y me quedé observando el espectáculo.
20 En la tarde fui a comer una **milanesa** y en la noche
tomé mi avión para regresar a
Perú y
cuando llegué me di con la sorpresa que mi fama ya
había acabado. Y
podía volver a ser una persona común y corriente.

En cuanto a la superestructura del texto¹⁶, (01) constituye la orientación, (02) y (03) conforman la complicación, (04) y (05) pueden ser considerados como una evaluación y (19-20) expresan la solución. El fragmento comprendido entre (06) y (18) es el que merece mayor atención. Allí se narra una serie de eventos que transcurren durante los días del viaje a Brasil, pero no llega a conformarse propiamente una trama (en el sentido de Van Dijk), es decir, que el fragmento no constituye una serie de episodios provistos de una complicación relevante

¹⁶ Para examinar este asunto, me valdré de las categorías narrativas propuestas en 1967 por Labov y Waletzky (Renkema 1993) y de las que propone Van Dijk (ver cuadro 1). Si bien en ambos casos se trata de esquemas propios de narraciones cotidianas orales, como se verá, la disposición de las partes de las narraciones recogidas responde sin mayores problemas a las estructuras como las que proponen los autores mencionados. Para Labov y Waletzky, las narraciones están constituidas por cinco categorías estructurales: la ORIENTACIÓN (aparece aquí información sobre los personajes, el lugar, el tiempo y la situación), la COMPLICACIÓN (la parte central de la narración, que expresa el nudo de lo narrado), la EVALUACIÓN (expresa una valoración ante lo narrado y puede coincidir con la solución), la SOLUCIÓN (que sigue a la evaluación o puede coincidir con ella; su función es diluir la complicación), y la CODA (cuando aparece, el narrador regresa al inicio de lo narrado para terminar la historia). (Renkema 1993: 121ss).

para la complicación central de (02-03). Examinando este fragmento, nos encontramos con que los eventos están integrados por relaciones de cohesión expresadas por marcadores textuales temporales¹⁷ —*un día* (06), *cierto día* (09), *en el suelo del hotel* (13), *al día siguiente* (15), *en la tarde* (17) y *en la noche* (17)— y porque el sujeto de los eventos principales, que está elidido, es siempre la primera persona del narrador. Nótese también la repetición de *vi* en (10), dos veces, (11) y (13). Veamos el fragmento con más detalle:

- i) *Un día* (06). El narrador va al mar. La inclusión del comentario sobre el *apelativo* que parece *nombre para pabellón de cementerio* resulta claramente irrelevante.
- ii) *Cierto día* (09). El narrador va a la playa. Caminando ve gaviotas y aguas calientes de las que sale vapor. Podemos suponer que la narración del evento *ir a la playa* responde la posibilidad de integrar *gaviotas* (10) y *vapor* (11) al texto: *gaviotas* sostiene un vínculo de cohesión léxica con *playa*, y *vapor* con *agua* que en última instancia hace cohesión con *mar* y *playa*. Después, el narrador debe regresar al hotel. El retorno al hotel abre un espacio para crear el incidente con la turba y la necesidad de “*rehuir*” del lugar diciendo algo *verosímil*.
- iii) *En el suelo del hotel* (13). El narrador encuentra un volante; este incidente permite incorporar al dueño del hotel *metiche*, cuya explicación *que era una Teletón* (15) mantiene una relación cohesiva a través del relativo *que* con *volante*.
- iv) *Al día siguiente* (15). La especificación de la cláusula relativa (15) *que era una Teletón*, además

¹⁷ Salvo la frase *en el suelo del hotel* (13), que especifica un traslado espacial (aunque por eso también temporal).

de revelar lo anunciado en el volante, permite incorporar un evento al que se puede asistir *puntual*.

- v) *En la tarde* (17). El narrador come una *milanesa*, lo que constituye junto con el comentario del *apelativo* lo más irrelevante de la secuencia (06-18).
- vi) *En la noche* (17). El narrador toma su avión para regresar a Perú.

Me parece que se puede ver cómo la manera en que se tejen los sucesos narrados responde a la necesidad de utilizar las palabras encomendadas en la tarea. Sin embargo, me parece también que el fragmento (06-18) busca ser relevante para la historia en la medida en que se señala en (06-07) *mi estadía fue maravillosa, pude ir al mar sin ocasionar una catástrofe en las comunidades*, lo cual, a pesar de que ofrece un problema en el uso de los términos *catástrofe* y *comunidades* (nótese nuevamente que corresponden a la lista de palabras que se debe emplear), puede entenderse como un anticipo de la dilución de la complicación que aparece en (19-20). Lo dicho en (06-07) justifica la enumeración de eventos que ocurre hasta (18) como la serie de acontecimientos que acontece en un viaje tranquilo en que el narrador no era acosado. Si juzgamos, entonces, el fragmento (06-18) como un todo es posible suponer que, a pesar de las inconsistencias de cada uno de los eventos que lo conforman, constituye un esfuerzo por decir cosas que vengan al caso para la historia que se está contando. Esto más aún si consideramos que el título *Vacaciones en Brasil* integra los acontecimientos ocurridos durante el viaje. De todos modos, el texto difícilmente llega ser coherente, dada la gran cantidad de inconsistencias temáticas que contiene; las más saltantes son las ya mencionadas: en (08-09) el comentario sobre el *apelativo* y en (17-18) la mención de *comer una milanesa* antes de tomar el avión. Una vez que el alumno termina la lectura del relato, la maestra interviene:

P: *Todo fue un sueño.*

A: *Sí.*

P: *Si lo hacemos realidad, todos tus compañeros te acosarían. Está bonita, ah. Ha estado bonita tu creación, ah. Fuera de lo común. Está muy bonita. Te felicito.*

A: *Gracias.*

P: *Sale humo de tus orejitas. Muy bien. Muy bien, [A¹⁸]. Muy bien. Y has utilizado todas las palabras, ah. Sí hay coherencia. Se entiende.*

Entiendo que la mención a lo fuera de lo común nos indica que las incoherencias no son ajenas al oído de la profesora. Quizás su desentendimiento del relato, expreso cuando dice *Todo fue un sueño* —y que el alumno deja pasar por alto—, se deba a esto. Si al final el trabajo es calificado como coherente, eso se debe a que la coherencia, a juzgar por el comentario en relación con el texto, se entiende como el uso adecuado de las palabras encomendadas de manera que estas puedan ser mínimamente entendidas, más como unidades a las que se les puede asignar algún referente que como elementos que participan de la construcción semántica de un evento que se integra con otros en el texto. Visto desde esta perspectiva, el texto es coherente, ya que los eventos *me comí una milanesa* o *me pusieron un apelativo* funcionan si se les considera aisladamente y permiten integrar una posibilidad designativa de los términos asignados. Sin embargo, la idea de coherencia que se maneja en el aula requiere de mayores explicaciones que irán apareciendo en la medida en que examinemos más textos.

El texto que sigue corresponde a un alumno que tiene más recursos verbales para contar una historia que el resto de sus compañeros.

¹⁸ Los nombres de los alumnos aparecen con una inicial que coincide con la que presenta su turno de habla. P es la maestra. Esta indicación vale para todas las transcripciones siguientes.

TEXTO 2

Título: Sin título

- 01 llegó el día cuando José fue con su papá al bosque
02 y vio a las **gaviotas** que volaban rumbo al **cementerio**
03 se preguntaba por qué las gaviotas iban al **cementerio**
y luego se respondió
04 seguramente iban a visitar a los muertos
05 en la noche José tuvo una **pesadilla** que algo **catástrofe**
iba a pasar se levantó
06 llorando y fue y contó a su padre lo que había visto en
su sueño y su padre le dijo
07 que no se asustara que solo era un sueño
08 pero José se quedó asustado
09 al siguiente día llamaron por teléfono y le avisaron a
su padre que había habido
10 un **secuestro** en su casa entonces su padre y José
regresaron a su **comunidad** y
11 vieron fuera de su casa una **turba** de gente **metiche**
todo fue muy **verosímil**
12 los vecinos se compadecieron y le llevaban **donativos**

Lo central de la historia es el anuncio de que algo va a ocurrir. La mención de las gaviotas que visitan a los muertos y la pesadilla posterior constituyen un anticipo de que lo que viene no será favorable. Ese es el nudo y por eso allí está la complicación. La orientación está conformada por (01): José y su papá van al bosque. La estructura sintáctica *llegó el día cuando x* (nótese que el núcleo del sujeto es *día* y que el verbo está antepuesto) nos denuncia que la llegada del hecho *x* era esperada o hasta necesaria, y nos prepara para el nudo. La cohesión de (01-02) está garantizada por la conjunción y que coordina las dos proposiciones y porque el sujeto elidido de *vio* (02) es el mismo que el de la subordinada previa, *José*. La secuencia (02-04) es la primera parte de la complicación que funciona como una bisagra para presentar la pesadilla (05-07) que cierra la complicación. Desde (03) hasta (07) la cohesión

está dada principalmente porque el sujeto de los verbos principales es *José*, salvo en la última proposición. El tránsito entre lo que he llamado primera parte de la complicación (02-04) y la segunda (05-07) está marcado con la conexión *en la noche* (05). La expresión *algo catástrofe* (05) responde quizás a que la palabra fue dada por la tarea como sustantivo y no como adjetivo. Nótese en (06) que *lo que había visto* no se hace explícito, lo que, juzgado a la luz de cómo se viene construyendo el anuncio que articula el relato, colabora a conformar la complicación. La evaluación aparece en (08) presentada con la conjunción adversativa *pero*. La oposición que expresa esta conjunción acentúa la relevancia de la pesadilla en la historia: la pesadilla es importante porque Pedro sigue asustado a pesar de la indicación del padre. La secuencia (09-12) es la solución, que se incorpora al relato a través de la conexión *al siguiente día*. Al igual que el resto del texto este fragmento es cohesivo, aunque no llega a ser del todo coherente. Esto último, principalmente, porque *un secuestro en su casa* (10) no llega a ser claramente pertinente como dilución para una complicación que sugiere la idea de muerte (la imagen del cementerio) y menciona una catástrofe. La mención de los *donativos* (12) y la expresión evaluativa *todo fue muy verosímil* no vienen al caso. Nótese, como una cuestión de otro orden, que *metiche* genera un desajuste porque es un término que pertenece a un registro distinto del empleado en el texto. Resulta claro que la incoherencia del texto emerge al final que es justamente cuando la cantidad de las palabras de la lista es mayor; más arriba, salvo la objeción que se le puede hacer a la posibilidad de imaginar un lugar que reúna un bosque con gaviotas, el texto funcionaba sin problemas.

En los dos textos comentados hasta aquí, destaca un intento por contar una historia, que está manifiesto principalmente en que los contenidos narrados procuran construir una complicación y resolverla. Sin embargo, la tarea que hay que cumplir ocasiona que la escritura del relato se vuelva una labor muy difícil, ya que coloca a los alumnos ante la necesidad de imaginar marcos de conocimiento (también

llamados *frames*¹⁹) en que se puedan integrar contenidos semánticos muy dispares entre sí, como lo son los movilizados por los significados de una lista de palabras elegidas al azar. Y las consecuencias de la dificultad de esta labor son justamente las que asoman cuando el texto incorpora elementos irrelevantes –como la irrupción en el texto 2 de un *secuestro* y unos *donativos*– para lo que se viene narrando e incurre por ello en incoherencias.

El siguiente es un texto que, aunque inconcluso, resulta ilustrativo de otras dificultades que se presentaron para componer la narración.

TEXTO 3²⁰

Título: Sin título

- 01 esta historia es de una familia formada por padres
hijos e hijas
02 una de sus hijas la menor llamada Fabiola le habían
regalado un **globo** cuando fue
03 de compras al supermercado ya en casa estaba jugando
y en eso se le reventó
04 se había asustado mucho por eso
05 y en eso vino su abuelo llamado Carlos
06 un señor muy **longeno** [sic] y se la llevó a pasear
07 y en eso entró su hijo Luis que estaba **deprimido**
porque lo había dejado su

¹⁹ Siguiendo a Van Dijk (1978) se trata de los marcos cognitivos, convencionalmente constituidos, que organizan nuestro conocimiento del mundo, de las situaciones y de los acontecimientos esperables. Resultan, como puede entenderse, fundamentales para la construcción de las macroestructuras.

²⁰ Este texto corresponde a otra aula. Esta vez las palabras fueron *piélago*, *globo*, *longevo*, *páramo*, *abrumar*, *cieno*, *torva*, *inexorable*, *agradar*, *conspiración*, *examen*, *deprimido*, *cómplice*, *autónomo*, *raíz* y *trémulo*.

- 08 enamorada y a la vez muy preocupado porque al día
siguiente le tocaba un
09 **examen** muy estricto
10 luego su madre subió a ver a su otro hijo que había sido
cómplice a un **asalto** a
11 uno de sus amigos
12 pero luego de dos días conoció a una amiga que le
comenzó a **agradar** mucho y
13 estuvieron [inaudible: agrega unas pocas palabras más
y concluye la lectura]

La estructura del relato consta de cuatro partes. La primera oración (01) ofrece la orientación. Desde (02) hasta (13) se narra tres episodios, (02-06), (07-09) y (10-13), cuya conexión temática, dada por la orientación en (01), es bastante endeble. El texto no presenta una complicación que justifique que la historia sea contada, y en este sentido no llega a ser propiamente una narración. El primer episodio se estructura con una complicación en (03), una evaluación (04) y la solución en (05-06). La cohesión está garantizada por las conexiones que establecen los marcadores *ya en casa*, de valor temporal (03); y *en eso*, que aparece tanto en (03) como en (05) con función ilativa; la conjunción *y* (06); y por el conector causal *por eso* (04), que vincula *se le reventó* con su consecuencia *se había asustado mucho*. Asimismo, nótese que el pronombre *le* de (02) refiere a *una de sus hijas*, aunque la frase no presenta la preposición *a*, que podríamos esperar en el ámbito escrito. Si interpretamos este hecho junto con el uso de *y en eso*, forma esperable en la oralidad, nos podemos ir haciendo una idea de la poca familiaridad del alumno²¹ con el ámbito escrito. El segundo episodio (07-09) hace cohesión con el previo

²¹ Hay indicios de que el escribiente se coloca, por momentos al menos, en una situación que juzga propia de la distancia, pero de la que no se logra apropiarse. El texto presenta algunas formas que suelen aparecer en la distancia comunicativa. En el nivel léxico: *padres* (en vez de *mamá, papá, papás* que son los términos que presumiblemente usa habitualmente un escolar de 14 ó 15 años). En el nivel sintáctico, en (02) la frase *la menor llamada Fabiola* y en (05) *su abuelo llamado Carlos*.

por medio del marcador textual *y en eso*. Nótese que en (07) no sabemos a qué lugar entra Luis²² (el verbo de movimiento *entrar* exige una especificación de lugar). Ambos son indicios de los problemas que tiene el escritor para crear adecuadamente el contexto discursivo. Por lo demás, los dos conectores lógicos causales aparecen cumpliendo adecuadamente su función, aunque resulta extraño el uso de *estricto* en (09). Es probable que (07-09) se trate de un intento por configurar una complicación. El conector *luego* de (10) integra al tercer episodio (10-13) con la secuencia previa. Aunque el texto no concluye, (10-11) puede funcionar como una complicación si lo interpretamos desde el *pero* de (12) que anunciaría la disolución de la complicación del asalto. Nuevamente, en (10) aparece un verbo de movimiento, *subió* en este caso, sin el complemento necesario. Es probable que el alumno tenga en mente que *subió a la casa*. En verdad no lo sabemos. Para explicar esto, vale la pena retomar, de manera conjunta, tres fragmentos de estructura similar que tienen también en común la función de introducir un nuevo personaje al relato.

- i) (05) *y en eso vino su abuelo Carlos*
- ii) (07) *y en eso entró su hijo Luis*
- iii) (10) *luego su madre subió*

Dado que en (05) se entiende que el abuelo *vino a la casa* (*casa* aparece en 03), es posible suponer la misma intención para *entró*. Extendamos, entonces, esto para *subió*, apoyados en que el alumno se vale de estructuras similares para introducir nuevos personajes a la historia (¿y a la casa?). Otro problema son las relaciones de posesión. En (07) podría parecer que *su* refiere a *Carlos* (05) o a *Fabiola* (02), pero a juzgar por (10) *luego su madre volvió a subir a ver a su otro hijo, Luis* (07) debe referir a *padres* (01). Ahora bien, estos comentarios, algunas veces más bien conjeturas, no tienen

²² Es probable que a la casa que se menciona en (03). Más abajo ensayo una explicación.

otra finalidad que evidenciar los problemas que el escribiente tiene para desenvolverse en el ámbito escrito que le exige una mayor explicitud del contexto discursivo.

Como se ha podido ver, el texto no fue concluido. Aún así he creído conveniente ocuparme de él porque ilustra un contundente testimonio de incoherencia. Al final no hubo ningún comentario de la profesora. La sucesión de episodios del relato se justifica, otra vez, más por la necesidad de utilizar las palabras de la tarea que por la intención de contar una historia.

Los textos 4 y 5 nos darán algunas ideas más sobre este respecto.

TEXTO 4

Título: El barrio pesadilla

- 01 después de la muerte del hombre todo fue una
maldición las **gaviotas** el
02 alimento del mar que había quedado cerca a la playa
desaparecieron y muchas
03 murieron mucha gente tuvo que **rehuir** del barrio
después los únicos **ramilletes**
04 que había murieron la **milanesa** que era muy consumida
también desapareció y
05 la playa se calentó y empezó a salir **vapor** luego se
empezaron a repartir
06 **volantes** diciendo que el barrio había sido maldecido
y que la **estadía** en ese lugar
07 ya no era posible

El inicio de la narración²³ nos dice que una alegre comunidad es visitada por un hombre que va acompañado por

²³ Ver el texto completo en el anexo.

un grupo de personas. Tanto el hombre como sus acompañantes mueren. Entonces ocurren los hechos (01-07), que constituyen la pesadilla anunciada en el título. Al final las personas de la comunidad se ven obligadas a abandonar el lugar porque reconocen que los hechos (01-07) son causados por los espíritus de los visitantes. Así el lugar se gana el nombre de barrio pesadilla. Los hechos narrados en (01-07) son cuatro: la muerte de las *gaviotas* por falta de alimento, la muerte de los *ramilletes*, la desaparición de la *milanesa* y el calentamiento de la playa. Más allá de que *rehuir*²⁴ y *ramilletes* no aparecen bien empleados, quiero resaltar el intento por darle unidad temática a la sucesión tan incoherente que se narra, que se manifiesta tres veces en las siete líneas. En (01) la primera oración, *después de la muerte del hombre todo fue una maldición*, es temática: vincula la serie de hechos siguiente cuando los presenta como consecuencia de la muerte del hombre. Quizás la elección de la palabra *maldición* busque legitimar la extrañeza de los eventos. En (03) la necesidad de abandonar el lugar vuelve a agrupar la serie de acontecimientos, como la serie de hechos que ocasiona que haya que irse del lugar. En (05-07) se retoma, más informativamente, lo dicho en (03). Una vez que el alumno culmina la lectura, interviene la profesora:

Pero esa parte de la milanesa es la que no, no encaja allí. ¿La milanesa también se desapareció, se acabó, qué hizo? Pero o sea con la parte de arriba no veo la relación. Pero después lo demás sí se entiende.

El testimonio de la maestra agrega algo más a lo que veníamos diciendo sobre cómo se entiende la coherencia en el aula. La profesora cuestiona que la *milanesa* desaparezca

²⁴ Como se puede ver, utiliza el término en el sentido de *huir*, como también ocurría el texto 1 (12-13): *tuve que rehuir de ese lugar*. En ambos casos, como es de esperarse, los alumnos asocian el término con aquel cuyo significado conocen y saben usar.

también, y agrega *¿se acabó, qué hizo?* Es decir, cuestiona la viabilidad de la expresión “la milanese desapareció”, y su posibilidad de integrarse con los otros eventos, al sugerir *se acabó* como verbo más adecuado. La entrada *desaparecer* presenta en el DRAE dos acepciones: la primera, transitiva, *ocultar, quitar de la vista con presteza*; la segunda, intransitiva, *dejar de existir*. Creo que la intervención de la maestra nos indica que no interpreta con familiaridad el uso intransitivo de *desaparecer* en el fragmento en cuestión, a diferencia de los otros usos intransitivos en que las gaviotas o las flores (asumiendo que eso se quiso decir con *ramilletes*) *desaparecen* en el sentido de la segunda acepción citada. Por este camino se podría llegar a entender también que la maestra diga *¿la milanese ... se desapareció, se acabó...?*, que ofrece el modelo válido para el segundo verbo mas no para el primero.

El juicio de incoherencia se refiere aquí, entonces, y a diferencia de lo que veíamos para el texto 1, a la conexión temática. Quizás el distinto tenor del comentario se deba a que el problema identificado por la maestra atañe directamente a uno de los términos de la lista otorgada. Pero ya sea esto último cierto o no, creo que lo relevante es que podemos ver que la idea de texto coherente que se está manejando aquí exige más que lo que está implicado en el solo uso adecuado de palabras.

TEXTO 5

Título: La hermosa sirena Mariela

- 01 [...] todas las veces que había una **torva** ella empezaba a
02 recordar su infancia junto a sus hermanos los cuales
hacían un **examen** para ver
03 todo lo que habían aprendido durante el tiempo que
tienen en el mar, su padre la
04 quería casar con un joven la cual ella no lo quería él
le causaba pena, también la

- 05 **abrumaba** porque no lo quería, ella se había enamorado
de otro el cual no podía
06 ver pero de vez en cuando su hermana era su **cómplice**,
la cual lo ayudaba a
07 encontrarse con él, Mariela recordaba todo lo que pasaba
junto a su familia

El relato²⁵ narra la historia de una sirena que pierde a su familia. En el fragmento (01-07) el personaje, ya lejos de sus familiares, está recordando el tiempo que pasó junto a ellos. La historia culmina con la captura de la sirena que es llevada a trabajar en un circo. Dos son los eventos recordados en (01-07): el examen que tomaban los hermanos (02-03) y el episodio amoroso (03-07) que integra al joven favorecido por el padre pero rechazado por la sirena, y al joven preferido por esta y la complicidad de la hermana. Es bastante claro que los sucesos no se logran integrar entre sí. Lo dicho sobre el examen no guarda en absoluto relación con el episodio amoroso y la incoherencia es evidente. De todos modos, hay también aquí, como en el texto 4, un intento por agrupar temáticamente los hechos narrados. En (01-02) la frase *todas las veces que había una torva ella empezaba a recordar* busca presentar, a pesar de los problemas generados por *torva*²⁶, la evocación de las líneas siguientes. Y en (07) la oración *Mariela recordaba todo lo que pasaba junto a su familia* busca tener un valor macroproposicional como oración temática que reúne lo previo. Al final de la lectura el texto recibe, sorprendentemente, un comentario favorable de la profesora:

*Está bonita; sí muy bien. Pero no has colocado torva.
¿La has colocado? ¿Se me ha ido?*

²⁵ Ver el texto completo en el anexo.

²⁶ En la hoja en que escribe el relato, el alumno anota *remolino de lluvia o nieve* como significado de *torva*. Quizás está buscando vincular la idea de movimiento con la generación de recuerdos. Lamentablemente, no siempre cuento con estas anotaciones.

En los comentarios sobre los trabajos de los alumnos, a veces nos tropezamos con juicios sobre palabras y otras, las menos, con juicios que se acercan más a evaluar textos. Creo que lo que ocurre en el aula es que los textos son juzgados como coherentes no tanto porque lo sean en tanto textos sino porque, más bien, pueden llegar a ser considerados así cuando la maestra privilegia que los alumnos hayan cumplido con las indicaciones, es decir, con el conjunto de acciones que había que realizar para la elaboración del texto. Lo coherente es, entonces, la conducta del alumno en relación con el entorno comunicativo en que se desenvuelve, y la paradoja reside en que esa misma conducta que debía guiar la elaboración del texto es la causa central de que el texto sea fallido e incoherente.

No es aventurado decir que difícilmente los alumnos escribirían textos tan enrevesados e inconsistentes como los que hemos comentado si lo hicieran espontáneamente y fuera del marco de las indicaciones aquí vistas. Y esto es, desde luego, lamentable porque la escuela, además de no estar enseñando a escribir, está promoviendo que los alumnos escriban como nunca lo hacen, y que alimenten la ilusión de que lo están haciendo bien. Su sola conciencia de usuarios del lenguaje los prevendría de construir textos como los aquí vistos, pero en el aula esa conciencia puede llegar a suspenderse, ya que el narrador que cuenta algo como hablante resulta ser distinto del alumno que debe narrar para cumplir una tarea. El alumno hace lo que se le encomienda en el aula, pues lo que el aula impone es que el texto funcione en el entorno singular ella misma crea.

EL AULA COMO ENTORNO SOCIO-COMUNICATIVO

En este último subpunto, quiero referirme al entorno social del aula sugerido al final del apartado previo, y a las relaciones que los textos que en ella se elaboran puedan tener con otros textos externos a la escuela, en el sentido en que no

se escriben en ella, pero que colaboran a constituir concepciones valorativas acerca de cómo deben ser los textos escolares y le dan forma, por eso, a las dinámicas de trabajo y a las expectativas sobre los textos que los alumnos deben escribir.

Desde los estudios literarios Bajtín (1985) resaltó la naturaleza dialógica de los usos discursivos y con ello se adelantó a muchos de los postulados que circulan hoy en día sobre las funciones sociales de la lengua escrita²⁷. Para este autor, los usos discursivos que llegan a tener estabilidad en sus recursos lingüísticos y contenido temático, y se constituyen por eso como *géneros discursivos*, se conforman dialógicamente en una dinámica social de interacción entre usuarios y esferas sociales. El diálogo no debe entenderse solo como el intercambio propio de las relaciones comunicativas que se dan en la cercanía entre los interlocutores; la idea de diálogo aquí reivindica la presencia de los otros hablantes, ajenos a la situación comunicativa inmediata, cuyas voces se manifiestan, a manera de ecos dialógicos, en la actualización del discurso de un individuo que emplea el lenguaje en alguna esfera social.

De esta manera, todo discurso es dialógico; los hablantes y escritores dialogan con lo que otros han dicho antes que ellos. Sus enunciados “no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente.” (Bajtín 1985: 281), tanto internamente, en su constitución lingüística, como externamente, en las tendencias, visiones del mundo y puntos de vista que movilizan. Así pues, los objetivos que el enunciante persigue con lo que dice y la

²⁷ Los estudiosos ingleses y norteamericanos que vienen trabajando dentro de los *New Literacy Studies* han destacado los vínculos entre las funciones de la escritura y el ejercicio de relaciones poder, y se han abocado a entender, desde una perspectiva etnográfica, los usos y funciones de lo escrito en el interior de contextos específicos y grupos sociales. Ver la reciente publicación de Zavala et. al (2004).

forma textual en que los actualiza están moldeados al interior de la esfera social desde la que se expresa. Las condiciones y objetivos de las esferas sociales han determinado formas discursivas, históricamente acumuladas, que resultan ser siempre previas a cualquier discurso actual. El productor de un discurso dialoga con dichas formas y refleja en su texto (responde dialógicamente) las determinaciones que guiaron su producción.

Pensando ahora en el ámbito de la escuela, cabe recordar que esta debe definir y sistematizar qué textos enseña y cómo resulta provechoso llevar a cabo tal tarea. Esto supone una concepción y valoración de los distintos tipos de discurso que son interpretados, y por eso redefinidos, por la institución escolar que funciona así como una esfera social, un ámbito de la praxis humana con condiciones y objetivos determinados. La escuela dialoga con otras esferas sociales con las que conforma una cadena de comunicación discursiva. Dialoga, por ejemplo, con el Ministerio de Educación, con esferas laborales y económicas, y también con sus propias expectativas de lo que serán sus alumnos en la sociedad. Todas estas esferas suponen textos que involucran características lingüísticas específicas y son valorados por la función social que desempeñan.

Ahora bien, teniendo en mente estas ideas, preguntémonos con qué textos, expectativas y valoraciones se relacionan los textos escolares que están siendo materia de análisis. Empecemos mirando en entorno físico del salón de clases:

- i) En la pared del fondo del aula, está el periódico mural. Se destacan algunas precisiones ortográficas: la tildación de los hiatos y la indicación sobre el uso correcto de determinadas grafías. En la parte central del mural, ocupando el lugar preferencial, hay una infografía, probablemente extraída de una enciclopedia, sobre la historia del libro y la aparición de la imprenta.

- ii) En una pared lateral, hay dos murales. Uno tiene como encabezado “Creación Literaria” y aparecen allí algunos poemas escritos por los alumnos; el otro dice “Literatura Peruana” y reúne extractos de distintos autores.
- iii) En la otra pared lateral, hay un mural que tiene por título “Literatura Universal”. Hay allí textos de Gabriel García Márquez.

Como se ve, la imagen que preside la decoración del aula, y articula todos los otros contenidos expuestos, es una nota ilustrada sobre el origen de la imprenta y el libro impreso. Sin embargo, me comentaba la profesora, a propósito de un control de lectura que tenía pensado tomar a sus alumnos, que los alumnos no leen libros:

Obras no se lo leen ni hablar ni hablar; son este fragmentos, ¿no? o sea extractos por ejemplo Gabriel García Márquez también les he dado Relatos de un Naufrago. Les saco copia y les doy.

El libro que llevan todos los alumnos para la clase de lenguaje es el diccionario, y cuando es necesario el profesor lleva algún otro:

Acá el profesor es el que trae los libros [...] a ellos no se les da para nada solo su diccionario.

Los escritores reconocidos y los libros son objetos a los que la escuela busca aproximarse, pero de los que solo tiene una visión fragmentaria. Los libros no llegan al aula, pero esta está empapelada con retazos de ellos. Señalo esto no con el ánimo de caer en un lugar común ni de dramatizar una situación que es bien conocida. Lo señalo porque creo que los textos que hemos analizado son en parte resultado de las ideas y valoraciones que se elaboran en torno de los otros textos que llegan, o lo intentan, al aula. El diccionario, por ejemplo, está a la cabeza de la tarea de composición y delimita,

desde el dictado de una lista de palabras extraídas de él, el marco en que se deben desenvolver los escritos. Creo que esto no es ajeno a una idea de corrección lingüística: si las palabras están en el diccionario son correctas y conforme a los significados que allí se registran habrá que escribir. Me comentó la maestra que esta era una forma de trabajo usual en la clase y que raras veces recurrían allí a otros modos de elaboración:

Yo más les he hecho así en esta forma. ¿Para qué? Para que se socialicen un poco con palabras nuevas.

El sentido que pueda tener acá el verbo *socializar* resulta ilustrativo de los propósitos de la tarea del aula. Me parece que el libro diccionario se está planteando acá tácitamente como un medio de socialización *correcto*, en el sentido en que debería moldear el comportamiento lingüístico comunicativa y socialmente adecuado, ya que desde él emergerían no solamente las palabras bien empleadas sino también los usos y las estrategias lingüísticas que competen a los textos, si es que estos se consideran solamente como una reunión de palabras. A este respeto es sugerente el siguiente comentario correctivo de la maestra, posterior a la lectura de una narración:

A la lectura de [A] como que le faltó un poquito de coherencia en lo que había colocado. Entonces tienen que leer nuevamente para ver, omitir añadir alguna otra palabra, ¿ya?

El asunto de la coherencia en el aula y la necesidad de utilizar bien las palabras se conecta también con algunas determinaciones que vienen desde el Ministerio de Educación. La escuela visitada trabaja con el programa curricular tradicional del MED; así es llamado este currículo desde el lanzamiento de la denominada Nueva Secundaria. Muchas escuelas siguen rigiéndose por el currículo tradicional. La directora de la escuela me indicó que su institución considera

el currículo tradicional como una pauta desde la cual estructura sus contenidos, aunque aplica su propia metodología. Para el curso de Lenguaje y Literatura, este currículo señala como objetivo del área *escribir*: “redactar con claridad, coherencia y corrección diferentes tipos de textos” (MED 1995: 6), y agrega como primer contenido básico para la consecución del objetivo el “empleo de palabras con propiedad en narraciones, descripciones, comentarios y otros tipos de textos” (loc. cit). Creo que salta a la vista que los textos que hemos analizado están determinados en su forma por una lectura de esta indicación, que aparece ligada en el aula a una idea de corrección vinculada al diccionario.

Pero la corrección se arraiga principalmente en el aspecto ortográfico y, de una manera más general, en las características visuales (mediales) del texto. No es gratuito el lugar de las precisiones sobre este respecto en el entorno decorativo del aula. Este fue el dictado de las indicaciones iniciales:

P: Creación literaria, aparte a ver les dicto el enunciado: elabora una narración libre usando la lista de palabras que a continuación se dan. Dos puntos les dicto [escoge palabras que va leyendo del diccionario]. Horizontal o vertical como quieran [menciona todas las palabras dos veces]. Intención, pesadilla, ramillete, turba con b labial, vapor, volante, catástrofe, gaviota, estadía, veinte palabras me avisan ah, donativo, comunidad cementerio, caducar, apelativo, metiche, milanese, rehuir, con hache intermedia, secuestrar cuando digo secuestrar, termino en verbo la conjugación ustedes lo pueden hacer este sus derivados, ah. ¿Cuántas van?

A: Dieciocho.

P: Dieciocho. Faltan dos. Verosímil, tilde con uve, puntual. [...] Punto seguido. Recuerda, apunten. Recuerda que debes de colocarle un título. Punto. No estoy colocando en cuántas líneas; libre es.

Quiero destacar algunas cosas. El título de la tarea define al texto como una creación literaria. Además, el carácter libre de la narración se apoya en la cantidad indeterminada de líneas. El modo como se formula esta indicación, la apelación a una categoría medial como lo son las líneas, no parece ser fortuito. Se han hecho otras seis indicaciones sobre aspectos mediales: una sobre el sentido la linearización (horizontal o vertical), tres sobre el uso correcto de determinadas grafías y dos sobre signos de puntuación²⁸.

Atendamos nuevamente a los murales de la clase para verlos en relación con lo que se escribe en el aula. Dijimos que en los murales laterales hay textos literarios en prosa y verso. En prosa y verso escriben los autores célebres. Y es en prosa y en verso que los alumnos hacen también sus textos. Las indicaciones iniciales de la profesora le pusieron *creación literaria* como título a la tarea. Cuando escuché las clases de quinto de secundaria, esta fue la indicación que dirigía la tarea:

Vamos a elaborar un texto como yo les había enseñado redacciones que les ponía palabras recuerdan en prosa yo les daba palabras y ustedes lo colocaban en su creación literaria, pero no vamos a hacer en prosa hoy día. Vamos a hacer en verso. Van a elaborar una poesía.

Las categorías textuales que se manejan en el aula son principalmente estos dos. La prosa en que se escribe está

²⁸ La insistencia en la ortografía se debe no solamente al énfasis puesto sobre la corrección, sino que también se vincula, y quizás más profundamente, con las expectativas que el aula tiene sobre sus alumnos. En palabras de la maestra: *No está su capacidad para razonar así cosas bravas [...] Lo más importante es que los chicos aprendan como dices tú textos, buena ortografía, buena caligrafía. Es lo básico que lo van a usar para toda su vida, ¿no? Eso es lo primordial.* Nótese también el paralelismo, y la consecuente relación semántica, entre *textos*, *buena ortografía* y *buena caligrafía*.

ligada a una idea de creación que lo *fuera de lo común*, celebrado después del texto 1 a pesar de la incoherencia, sea tenido por creativo.

Si nos hubiéramos tropezado con los textos comentados sin tener una idea previa de cuál es la tarea del aula en que se enmarcan, probablemente no habríamos sabido qué pensar. Todo texto supone una idea sobre su deber ser arraigada en el usuario. Nadie quiere decir incoherencias ni frases articuladas sin sentido y, en la medida de las posibilidades que nos da nuestra competencia, procuramos que nuestro texto diga algo, porque sabemos que para eso es que hablamos o escribimos. Dentro de los límites de la tarea escolar es lamentable tener que decir que los alumnos deben suspender por momentos su condición de hablantes que dicen textos con sentido. La escuela, y todo espacio en el que se instruya aprendices en la tarea de escribir, es un laboratorio de textos que configura una situación comunicativa particular con objetivos definidos. Que sea un laboratorio no reviste en sí un problema, en la medida en que las condiciones que lo conforman estén estructuradas de manera tal que quien escribe no resulte desvanecido por una tarea vana que no le permita decir con sentido. Destaca Camps (2002) la necesidad de prestarle atención a la manera como los alumnos escolares se representarán las tareas de escritura. El alumno sabe que ingresa a la escuela para aprender, sabe también que la función del profesor es enseñar; y es dentro de esta clave interpretativa que les otorga significado a todas las actividades que se desarrollen en el aula. El modo como se realiza la tarea define los parámetros de la actividad de escribir. ¿Quién escribe? ¿El alumno como aprendiz, como joven que quiere expresar su opinión, como narrador que persigue contar una historia? ¿Qué propósito tiene el texto? ¿A quién se dirige el texto? Tiene razón Pontecorvo (2002) cuando señala que no resulta suficiente escribir para el docente, pues los textos tienen vida en el uso y por el uso.

TEXTO 4

Título: El barrio pesadilla

En una comunidad donde la gente era muy metiche y donde había ocurrido una cantidad de catástrofes por lo que obtuvo el apelativo de barrio pesadilla porque antes este barrio era muy alegre, pero todo comenzó cuando llegó un hombre. Según él, llevaba un donativo pero realmente no tenía buenas intenciones. El hombre llegó con una turba de personas, lo cual no se sabe qué pasó con esas personas ya que desaparecieron. Muchos dicen que fueron secuestrados y enterrados vivos en el cementerio. El hombre no pudo aguantar su [inaudible] tolerar y nadie lo ayudaba. Un día enfermó y murió. Después de la muerte del hombre todo fue una maldición. Las gaviotas, el alimento del mar que había quedado cerca a la playa desaparecieron y muchas murieron. Mucha gente tuvo que huir del barrio. Después los únicos ramilletes que había murieron. La milanese que era muy consumida también desapareció y la playa se calentó y empezó a salir vapor. Luego se empezaron a repartir volantes diciendo que el barrio había sido maldecido y que la estadía en ese lugar ya no era posible. Entonces al día siguiente muy puntual se levantaron muchas personas y se fueron por lo que quedó muy poca gente. Esta gente muy verosímil pensó que todo lo causaba los espíritus del hombre y sus acompañantes. Al caducar el mes de enero casi no quedó gente, y así fue como se ganó el apelativo del barrio pesadilla.

TEXTO 5

Título: La hermosa sirena Mariela

En un lejano piélago vivía una hermosa sirena, la cual era muy penosa su vida porque no tenía a su madre y solo

tenía un hermoso collar la cual le obsequió su mamá. Siempre estaba deprimida, vivía allí hace mucho tiempo, cuando al salir a pasear con su familia ella desvió el camino y ya nunca más volvió a ver a su familia. Ella entonces empezó a buscar un páramo donde pueda vivir hasta que se haga longevo para toda la vida. Todas las veces que había una torva ella empezaba a recordar su infancia junto a sus hermanos los cuales hacían un examen para ver todo lo que habían aprendido durante el tiempo que tienen en el mar. Su padre la quería casar con un joven la cual ella no lo quería él le causaba pena, también la abrumaba porque no lo quería, ella se había enamorado de otro el cual no podía ver pero de vez en cuando su hermana era su cómplice, la cual lo ayudaba a encontrarse con él. Mariela recordaba todo lo que pasaba junto a su familia. Un día Mariela al estar paseando por el mar vio un barco muy bonito que le agradó mucho a ella. Este barco se dirigía a donde estaba ella y sin miedo Mariela quiso ver quiénes eran. Ella muy sorprendida vio a unos hombres los cuales echaron unas redes y la atraparon, ella pedía auxilio pero nadie [sic] la escuchaba, al estar dentro de una pecera enorme le pedía inexorable ruegos al dueño para que la dejara libre. Al llegar a un ceno vio que estaba en tierra en un pueblo muy lejano de donde vivía ella. La habían llevado para que trabaje en un circo y la gente autónomo pudiera apreciarla y ver su escena. Mariela al salir por primera vez se sintió muy trémula sin saber qué hacer.

BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, Daniel y Bernard SCHNEUWLY
 2002 "Hacia una pedagogía del texto". En: Lomas, Carlos (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós. pp.145-160.
- BAJTÍN, Mijail.
 1985 "El problema de los géneros discursivos". En: *Estética de la creación verbal*. México D.F: Siglo XXI. pp. 248-293.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire.

1998 *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.* Barcelona: Gedisa.

BROWN, Gillian y George YULE

1993 *Análisis del discurso.* Madrid: Visor.

CAMPS, Anna

2002 "La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". En: Lomas, Carlos (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas.* Barcelona: Paidós. pp.123-144.

CASSANY, Daniel.

1999 "Lo escrito desde el análisis del discurso". En: *Lexis* Vol. XXIII. N° 2. pp. 213-242.

1993 *La cocina de la escritura.* Barcelona: Anagrama.

1989 *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* Barcelona: Paidós.

CHAROLLES, M

1983 "Coherence as a principle in the interpretation of discourse". En: *Text*, 3, 1. pp. 71-97.

COSERIU, Eugenio

1989 [1956] "Determinación y entorno". En: *Teoría del lenguaje y lingüística general.* Madrid: Gredos.

EZCURRA, Álvaro

2004 *Textos en la escuela peruana: una aproximación a sus aspectos internos y externos.* Tesis de licenciatura no publicada. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

GATTI, Carlos y Jorge Wiese

2003 *Técnicas de lectura y redacción.* Lima: Universidad del Pacífico.

- HALLIDAY, Michael. y Ruquaiya HASAN
1976 *Cohesion in English*. London: Longman.
- MARTÍNEZ, María Cristina
2001 *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
1995 Programa curricular. Tercer grado de secundaria. Lima: Abedul.
- OESTERREICHER, Wulf
1997 "Pragmática del discurso oral". En: Berg, Walter; y Markus Schäffauer. *Oralidad y Argentinidad. Estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina*. Tübingen: Narr (ScriptOralia 98), 1997. pp.86-97.
1996 "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología". En: Kotschi, Thomas; Wulf Oesterreicher; y Klaus Zimmermann (eds.). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt am Maine: Vervuert (Biblioteca Ibero-americana 59). pp. 317-340.
- PONTECORVO, Clotilde
2002 "Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido "escribir bien para hablar bien"?" En: Ferreiro, Emilia. (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. pp. 133-149.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA
2001 Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa Calpe.
- RENKEMA, Jan
1993 *Discourse studies. An introductory textbook*. Philadelphia: John Benjamins.

VAN DIJK, Teun Adrianus

1997 [1978] *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

1980 *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.

WIESSE, Jorge

1998 *Algunos aportes de la lingüística del texto a la enseñanza del discurso científico*. En: Lexis vol.12. N° 2. Lima: PUC.

ZAVALA, Virginia, et al. (eds.)

2004 *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.