

Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo)¹

Eduard Aznar, Anna Cros y Lluís Quintana



Los autores proponen la Lingüística Textual para un reenfoque de las actividades de análisis de texto en la enseñanza. Como modelo de aplicación de esa propuesta se expone un caso de análisis textual de una narración en el que se localizan los mecanismos de coherencia y se generan preguntas de control y ejercicios para que el alumno desarrolle estrategias de lectura.

LECTURA: ANÁLISIS TEXTUAL DE UNA NARRACION²

La actividad que denominamos comúnmente «comprensión lectora» suele realizarse siguiendo un esquema que, con algunas variaciones, puede resumirse así: lectura en voz alta, uso del diccionario para las dificultades léxicas, preguntas para controlar si el significado elaborado por el alumno es el adecuado. A veces, la comprensión lectora comprende otras actividades como la redacción (resúmenes, reelaboración de finales...), análisis morfológico y sintáctico de frases del texto, o el estudio de historia de la literatura o de historia de las ideas. Todos estos contenidos pertenecen a ámbitos científicos muy diversos y algunos de ellos sólo atañen parcialmente a la lectura. Entre otras razones, esta diversidad de contenidos y de objetivos obligan a evaluar la comprensión lectora de forma muy intuitiva.

Distintas aportaciones teóricas aparecidas recientemente ponen en entredicho tanto este esquema como la legitimidad de los usos mencionados. Efectivamente, la concepción de la lectura como proceso interactivo insiste en la autonomía de la lectura frente a otras habilidades, como puedan ser el habla o la escritura, lo que ha puesto en duda, por ejemplo, la eficacia de procedimientos añejos como la lectura en voz alta. También se ha criticado relegar la solución de los conflictos interpretativos al uso del diccionario, puesto que, según esta misma concepción, es fundamental que el lector sepa elaborar hipótesis ante cualquier dificultad interpretativa, tenga carácter léxico o no, durante el proceso lector. Implícitamente, la teoría interactiva ha puesto en duda la posi-

bilidad de una interpretación única por más de un lector. En la segunda mitad del siglo, muchos teóricos de la crítica literaria han corroborado el rechazo de la posibilidad de una interpretación canónica y han insistido en la necesidad de aceptar distintas «lecturas» de un mismo texto.

Por otra parte, la lingüística del texto superior nos ha obligado a dirigir nuestra atención a un ámbito superior al de la oración y a considerar que la comprensión de un texto es algo más amplio que la mera comprensión de las oraciones que lo componen: es no sólo la cohesión entre oraciones, sino la relación entre texto y situación de ocurrencia.

PROPOSITO DEL PRESENTE ARTICULO

Es inevitable que las aportaciones de la Lingüística Textual y de la Pragmática acaben asomando la cabeza por la escuela y que conviertan en obsoleto el viejo esquema de la «comprensión lectora» y del «análisis de textos». Una prioridad elemental es que su incorporación a la enseñanza no se realice de la forma desordenada con que se realizó la incorporación de la generativa a la enseñanza de la gramática. En este sentido, el enseñante debe entender que no se trata de enseñar lingüística del texto a sus alumnos, sino de tenerla en cuenta a la hora de proponer la recepción y producción de textos. Es fundamental también que el enseñante tenga claro que el esfuerzo que está a punto de realizar no es una necesidad impuesta por una moda sino un requisito indispensable para solucionar algunos problemas que el esquema tradicional no resolvía, lo cual es, al fin y al cabo, el móvil que hace progresar el conocimiento científico y, en un ámbito menos ambicioso, el motor de la formación permanente.

La lingüística del texto permite al enseñante calibrar el grado de coherencia de los textos que propone a los alumnos o de los que éstos le proponen a él. Expuesto de forma concreta, el enseñante puede encarar los siguientes objetivos:

- a) Orientar actividades desarrolladas alrededor de la lectura, como son:
 - 1) Localización y caracterización de los mecanismos de coherencia en un mismo texto;
 - 2) Formulación de preguntas control y de ejercicios que puedan ayudar al alumno a elaborar sus propias estrategias de lectura.
- b) Corregir e intervenir con un criterio sólido durante el proceso de escritura de los alumnos.

En el presente trabajo mostraremos cómo el análisis textual de una narración permite diagnosticar, con precisión suficiente, dificultades que pueden surgir en distintos ámbitos de lo que denominamos «mecanismos de coherencia», lo que, a su vez, nos permite crear una batería de preguntas control para detectar problemas de comprensión derivados de los mecanismos de coherencia. En otro orden de actividad, las preguntas control pueden servir al mismo alumno para orientar su estrategia lectora.

A medio plazo, estas preguntas nos indican qué aspectos de la capacidad lectora del alumno deben ser trabajados. El lector puede no haber entendido un hecho concreto de la narración (por ejemplo, en el texto que presentamos a continuación, que el protagonista usa dos hojas de papel distintas) y sin embargo haber elaborado una historia perfectamente coherente. Esto significa que, si bien la aportación del lector puede ser válida en su propia coherencia, la defi-

nización y la anáfora deben ser trabajadas: cuantos más elementos de coherencia sean tomados en cuenta, más completa será la interpretación.

Pretendemos, en cualquier caso, que el análisis que aquí practicamos con un texto narrativo es aplicable a todos los textos que son vehículo del acto docente: el enunciado de problemas, la descripción de un fenómeno físico, las noticias del periódico... Dichos textos a menudo ofrecen dificultades que no se detectan, pero que inciden en la actividad que con ellos se pretende ejercer.

Nuestro análisis irá precedido de la presentación de un marco teórico donde se fijará y definirá la terminología que usaremos. Este tipo de exposiciones teóricas, innecesario en otras disertaciones científicas, es inevitable en un ámbito científico poco divulgado, donde las distintas escuelas no han dispuesto aún una definición concluyente de los mismos, ni un procedimiento de análisis.

Es evidente que la lingüística del texto no parte de la nada y que, a menudo, las ciencias nuevas ponen gran énfasis en la terminología, pero creemos que resaltaré evidente que hay soluciones a muchos de sus antiguos problemas.

MARCO TEORICO: DEFINICIONES PREVIAS

Ante todo, definiremos *texto* como una unidad comunicativa, tanto en la comunicación oral como en la escrita, en las lenguas naturales. Es difícil establecer una definición única y ajustada de lo que se entiende por *coherencia*, puesto que es un término muy amplio, puede considerarse desde muchos puntos de vista y no debe entenderse de un modo absoluto. Simplificando, cuando hablamos de *coherencia textual* nos referimos, por un lado, a las relaciones de cohesión que se establecen entre las unidades que constituyen un texto: relaciones *contextuales*, entendiendo el contexto como el conjunto lingüístico que rodea un elemento dado dentro de un texto. Estas relaciones, como ya veremos más adelante, no sólo son las que tradicionalmente considerábamos como de tipo sintáctico. Por otro lado, nos referimos también a las relaciones entre el texto y su situación de ocurrencia: relaciones *contextuales*, entendiendo que el contexto está formado por todos aquellos elementos de la situación en que se produce el texto, que determinan sistemáticamente su estructura y su interpretación, o bien que son determinados por esos textos. Los elementos que nosotros consideramos de manera sistemática cuando hablamos de contexto son: el enunciador, el destinatario, la intención, el lugar, el tiempo y el lugar social.

Así pues, podemos decir que un texto es coherente cuando se establece una relación de cohesión entre las unidades que lo constituyen y una relación de adecuación entre el texto y el contexto, entendiendo que esta adecuación incluye también la adecuación a la intención comunicativa del hablante.

MECANISMOS DE COHERENCIA TEXTUAL

La coherencia textual abarca muchos aspectos que actúan en diversos niveles. Proponemos abstraer los que nos parecen más relevantes para el análisis de un texto, en los siguientes *mecanismos*, sin que ello suponga agotar todos los aspectos de la coherencia textual. Advertimos que el orden de su exposición no implica un sistema de uso:

1. Tipología del texto.
2. Polifonía enunciativa.

3. Mecanismos de repetición.
4. Implícitos.
5. Mecanismos de conexión.
6. Mecanismos de progresión.
7. Registros, variedades y otras opciones estilísticas.

1. Tipología del texto

Las clasificaciones tipológicas que hallamos a nuestra disposición en los estudios de lingüística textual recurren a criterios y poseen intenciones diversos. Nosotros distinguiremos cuatro tipos de texto: narrativo, expositivo, descriptivo y conversacional, y para decidir lo que diferencia unos de otros tomaremos en cuenta una serie de aspectos: la intención comunicativa (que incluye el tipo de acto de habla que se realiza), el género de discurso, la relación con la situación comunicativa, el lugar social de ocurrencia, el destinatario, la estructura, el tipo de conectores, de progresión temática, y la polifonía enunciativa.

Así, la narración se distingue sobre todo porque no tiene una relación inmediata con la situación comunicativa (puede referirse a una situación comunicativa anterior, contemporánea o posterior a la del momento de producción, puede ser real o imaginada, no exige la intervención del interlocutor...), porque tiene una estructura determinada (las narraciones suelen organizarse alrededor del esquema básico: marco / complicación / resolución); en estos textos suelen predominar los conectores de tipo temporal y lógico, puesto que es importante la ordenación temporal de los sucesos y las relaciones de causa y efecto que los conectan y son textos que evidencian especialmente su polifonía.

2. Polifonía enunciativa

Por polifonía enunciativa nos referimos al hecho de que, en una enunciación, se produce una concurrencia de voces provenientes de distintos enunciadores.

Si bien desde la observación empírica la enunciación es atribuida a un solo sujeto, el análisis nos permite distinguir varias categorías, si consideramos al hablante en relación con el enunciado. Distinguimos el *sujeto hablante* (autor), del *locutor* (que denominaremos *narrador* en el texto narrativo) como responsable de la enunciación, ser que únicamente existe en el texto. Distinguiremos una tercera categoría, la del *enunciador* propiamente dicho, que correspondería a aquellos seres que, aunque a veces no tienen una manifestación explícita en la enunciación (pueden carecer de la atribución de palabras precisas), sí que aparecen en la enunciación a través de proposiciones, opiniones..., que no son atribuíbles al locutor.

Existe todavía otra categoría: el conjunto de elecciones de temas y de técnicas narrativas, de valores y de modos de ver el mundo que se desprenden de la narración, que agrupamos bajo la denominación de *autor implícito*.

3. Mecanismos de repetición

En cuanto a los mecanismos de repetición incluimos todos los fenómenos de referencia (mecanismos mediante los cuales los hablantes indican, a través de expresiones lingüísticas, las entidades del mundo real) y correferencia (expresiones lingüísticas que refieren cotextualmente). En concreto, los mecanis-

mos de repetición que consideramos son los siguientes: deixis y deixis textual, anáfora, elipsis, definización y cohesión léxica.

Estos conceptos, que han sido estudiados ya con anterioridad al desarrollo de la lingüística textual, han sido explicados más satisfactoriamente en los trabajos y estudios que se reclaman de dicha disciplina.

4. Implícitos

En la clase de los implícitos incluimos varios fenómenos: las *implicaciones*; las *presuposiciones*, entendidas como proposiciones que se dejan inferir de las frases de un texto, aunque lo transformemos negativa o interrogativamente, y que pueden servir para encadenar la frase siguiente; las *inferencias*, que se realizan al tener en cuenta un principio de cooperación que Grice sistematiza en cuatro *Máximas Conversacionales*: máxima de cantidad, de calidad, de pertinencia y de orden. Según estas máximas, los hablantes cooperan de forma que realizan sus enunciados tal como requiere una situación determinada. Es decir, ponen orden en sus palabras; claridad, verdad u honradez en sus aseveraciones; no dicen las cosas a medias, y dicen todo lo que es necesario dando todos los datos que sean necesarios y no más de los necesarios. Y, solapándose con las máximas, los *sobreentendidos*: implícitos que derivan del contexto y que se producen cuando uno de los interlocutores se pregunta no sobre el sentido del enunciado sino sobre la enunciación del otro, sobre el hecho de que se haya dicho algo en un contexto determinado. Muchas inferencias derivan del *conocimiento del mundo*: conjunto de saberes, tanto universales como particulares, que posee el enunciadador; el *marco* es el resultado de organizar estos conocimientos en estructuras.

5. Mecanismos de conexión

Del mismo modo consideraremos los conectores que ya tenía en cuenta la gramática oracional atendiendo ahora a sus valores cotextuales y contextuales: conjunciones, adverbios, locuciones adverbiales o sintagmas preposicionales, adjetivos numerales, demarcadores, algunas clases y ocurrencias de interjecciones, nombres, adjetivos, verbos y sintagmas, y la puntuación.

La presencia y/o repetición de ciertos tipos de conectores es característica de los diversos tipos de texto, de modo que, hasta cierto punto, podemos predicar de los conectores un valor como marcadores tipológicos. Los clasificamos en tres grandes tipos: temporales, lógicos y ordenadores del espacio.

6. Mecanismos de progresión

Por mecanismos de progresión entendemos la dinámica de repetición y renovación de información: las categorías Tema y Rema.

7. Registros, variedades...

En este punto consideramos las diversas formas de utilización de la lengua, tanto en el aspecto convencional (registros lingüísticos) como en el individual (dialectos e idiolectos).

ANÁLISIS DE UN TEXTO LITERARIO

San Salvador, de Peter Bichsel

El análisis que proponemos no pretende sino ofrecer una muestra de cómo proceder en la aplicación práctica de las categorías textuales contenidas en los mecanismos de coherencia e ilustrar sobre su productividad; recogemos, por tanto, sólo algunos casos relevantes para cada tipo de mecanismo.

Tipología

El texto que analizamos a continuación es un texto literario de tipo narrativo, que se puede clasificar dentro del género del cuento corto.

Respecto del *emisor* hay que tener en cuenta el papel relevante de la polifonía enunciativa en el texto narrativo. Así, el autor responsable, como ser del mundo, de la obra literaria se presenta en el texto como propiamente responsable de la enunciación: ésta es atribuida a un narrador suscitado por el autor quien, a su vez, suscitará otras voces, las de otros enunciadores (los personajes hablando en discurso directo o «hablando» en discurso indirecto libre, por ejemplo). De este modo, la relación entre el enunciado que constituye la narración y el autor es similar a la que se establece entre una cita y su citador: las palabras de la narración son enunciadas por el narrador y el papel del autor se limita a citar lo que el narrador ha dicho. En el caso de un texto literario como el que nos ocupa no hay que olvidar, además, que tanto el narrador como la narración son ficciones y, por tanto, a quien se cita y lo que se cita son un narrador y un texto puramente imaginados, que no han tenido nunca ninguna ocurrencia o, si se prefiere, que tienen su ocurrencia en un mundo posible.

El carácter literario del texto provoca que las otras categorías contextuales también queden trastocadas. Hay que distinguir, pues, entre el contexto en el cual el autor ha citado la narración, el contexto —ficticio— en el que el narrador produce la narración, y, finalmente, el contexto en el que se sitúan los personajes, al cual remiten los deícticos y que puede incluir un destinatario ficticio. El contexto del lector en el momento de leer el texto diferirá también del contexto del autor y del narrador.

El *lugar social* de ocurrencia de este texto corresponde al de la institución literaria.

El *destinatario* es universal para cualquier texto literario. En cuanto al *lector implícito*, aquel creado por las estrategias del texto, se puede decir, por lo menos, que se trata de un adulto, europeo, contemporáneo.

Por lo que se refiere a la *intención*, debemos referirnos de nuevo al carácter literario de este texto. Una enunciación literaria presenta una dualidad: en un sentido, el lenguaje es propuesto a la contemplación como mera estructura lingüística (intención estética), pero en otro sentido, el uso literario del lenguaje tiene también una intención comunicativa indirecta. Las intenciones estéticas y comunicativas concretas forman parte de lo que hemos llamado *autor implícito*.

El texto que nos ocupa, junto a una intención estética que debemos considerar de primer plano, tiene una intención argumentativa de tipo crítico hacia una determinada concepción de las relaciones sociales y familiares, hacia las relaciones del individuo con las instituciones y los mitos de una sociedad occidental desarrollada. Y si percibimos la ironía del autor implícito en la plasmación de conductas de unos personajes concebidos a imagen de nuestros conciudadanos.

nos, podemos predicar una intención crítica respecto de la alienación y los deseos frustrados de los individuos en estas sociedades.

La *estructura* de este texto sería la siguiente:

1. Marco (línea 1): alguien, en un tiempo pasado pero no muy lejano (el pluscuamperfecto indica que se trata de un tiempo anterior al de la narración pero no hay indicadores que precisen cuál), realiza una acción que tiene por objeto la posesión de un objeto-símbolo: la pluma.

2. Complicación (2-34): Paul espera a Hildegard mientras piensa, imagina y fantasea sobre acciones hipotéticas deseadas, por un lado, y sobre un futuro real inminente, por otro.

El marco y la complicación explican los sucesos que ocurren antes de la llegada de Hildegard ordenados cronológicamente. Dichos sucesos se dan en dos niveles: uno, donde se habla de los hechos y acciones que suceden en el exterior del personaje (el personaje prueba la pluma nueva —escribe y dibuja—, mira los periódicos, etc.), y otro que explica lo que sucede en el mundo interior del personaje (15-29) (piensa en lo que debe estar haciendo Hildegard y en lo que haría si al volver a cada descubriese que él se había ido).

3. Resolución (35-37): Hildegard vuelve a casa: en principio se corrobora la previsión de futuro real y se descartan casi todas las acciones hipotéticas. Se produce, sin embargo, un hecho mínimo inquietante: Hildegard «se aparta el pelo de la cara», realiza algo que antes sólo había previsto Paul en el contexto de las acciones hipotéticas. Por sinécdoque es posible imaginar que el resto de acciones de Hildegard pensadas por Paul se realizan también. Se añade a esto que el texto «aquí hace demasiado frío...» no ha sido destruido y está todavía encima de la mesa, donde Hildegard podría verlo.

No hay ni coda ni una parte específicamente destinada a evaluación.

Polifonía enunciativa

El aspecto polifónico es el que en esta narración tiene más relevancia, ya que toca directamente al juego de significaciones que el texto propone.

Para empezar, señalamos el aspecto básico de la polifonía de los textos narrativos: la distinción entre autor y narrador y la distinción entre el narrador y los enunciadores suscitados por éste («Paul», «Hildegard»). El narrador y Paul son responsables de enunciaciones escritas; Paul, de dos textos que aparecen desde la línea 2 hasta la 9: el de 5-6 y el de 9, citado en discurso directo por el narrador. Hildegard es la enunciativa del texto oral de la línea 35, citado en discurso directo por el narrador.

Esta narración incluye, cita, siete textos que pasamos a enumerar.

El primer texto (1-37) es el del relato entero, enunciado por el narrador y focalizado desde una posición externa a los hechos, aunque accede al mundo interior del personaje. El destinatario puede coincidir con el lector implícito. No se puede hablar de un único acto de hablar sino de un conjunto que se puede considerar integrado en un macroacto de habla, que podría ser el de relatar.

El enunciativo del segundo texto (2-4) es también el narrador, que describe el texto que Paul está describiendo.

La existencia de este texto es dudosa porque no parece tener ninguna intención comunicativa ni parece ir dirigido a ningún destinatario. De todos modos, las pruebas que realiza Paul con la pluma simulan lo que serían varios enunciativos: dos direcciones, unas iniciales y unas líneas onduladas. La estructura de

este hipotético texto reproduce básicamente lo que sería una carta: dirección (de los padres), remitente (dirección de Paul), contenido (líneas onduladas) y firma (iniciales), aunque no sigue las disposiciones espaciales propias de una carta.

El contenido, que constaría de un enunciado icónico —las líneas onduladas—, sólo puede tener significado si establecemos una relación de coherencia contextual con el próximo texto.

El tercer texto (5-6 y 9) es un texto escrito, asumido, como cita en discurso directo, dentro del texto del narrador, que tiene por enunciadore a Paul. El destinatario será, más tarde, Hildegard y el texto es una argumentación donde Paul dice que se va y la razón de ello. De momento se trata de un texto expositivo, que más tarde se manifestará como mensaje.

El cuarto texto (31-32), las instrucciones de uso de la pluma, citadas en discurso directo, se presenta sin entrecomillado, y sin conservar los caracteres tipográficos originales. Podría tratarse de un fragmento del discurso mental, interno, del propio protagonista, que reproduciría literalmente las frases del texto de las instrucciones que, a la sazón, estaría leyendo.

El quinto texto (35-36) es oral y se asume como cita en discurso directo dentro del texto del narrador. La enunciadora es Hildegard y el destinatario Paul.

El sexto texto (15-29), si es que podemos considerar que se trata de un texto, correspondería al monólogo interior y al conjunto de los pensamientos del protagonista, asumido en discurso indirecto libre por el narrador. El enunciadore sería Paul y también sería Paul el destinatario, como en todo monólogo.

La existencia del séptimo texto (24-25) («alguna cosa habría pasado») es aún más dudosa que la del anterior porque corresponde a un fragmento del discurso indirecto libre que reproduce el monólogo interno del protagonista, Paul, el cual, a su vez, reproduciría el monólogo interior de Hildegard, también en discurso indirecto libre. Paul prevé lo que pensará Hildegard cuando vuelva y haya leído el texto «aquí hace demasiado frío...». Así pues, tanto la situación como las palabras son puras hipótesis de Paul.

En definitiva, lo que nos lleva a considerar la existencia de estos dos últimos textos es la presencia del discurso indirecto libre, en tanto que éste permite reproducir proposiciones, percepciones e incluso expresiones internas de los personajes, aunque sean asumidas por el narrador.

Mecanismos de repetición

Nos referimos únicamente a algunos aspectos de la deixis, de la cohesión léxica y de la definización que nos parecen destacables en este texto.

Deixis. Recordemos que, tal como decíamos al principio al hablar de las características enunciativas del texto literario, los deícticos están anclados en el contexto ficticio, creado.

Nos referimos solamente a los deícticos que aparecen en lo que hemos considerado 6.º texto, enunciado en discurso indirecto libre. Tal como es característico en este modo de discurso, los deícticos pertenecen en parte al narrador (tiempos verbales, 3.ª persona), y en parte al personaje (expresiones referentes al aquí y ahora de la enunciación). Estas últimas presentan algunas particularidades. De los tres «ahora» (17, 18 y 21) que leemos, dos aparecen ligados bien a acciones puntuales, que introducen un cambio en el estado de cosas (apagar la radio, 17), o bien a percepciones irrepetibles (que son las nueve, 21). El «ahora» de 18 no se relaciona con un hecho ni con un cambio en el estado de cosas,

ni, en principio, se marca la diferencia con ningún estado de las cosas «antes» (ni «después»): la hoja doblada ya estaba encima de la mesa desde que apareció en la línea 4, y no ha cambiado de lugar o, por lo menos, el contexto no permite entender otra cosa. Existe una posibilidad de que la expresión «estaba ahora» (18) permita inferir un cambio en el marco respecto de un «antes» y de un «después», compatible con el contexto: el que se da cuando lo consideramos ligado al movimiento de la conciencia del personaje Paul. Veamos la situación: Paul, después de escribir el texto 5-6 y 9, se distrae en diversas ocupaciones y pensamientos (10-17) hasta que redescubre su escrito anterior (18-19): el «ahora» de 18 marca este redescubrimiento por parte de la conciencia de Paul. Se trata de un momento importante porque en ese momento Paul se convierte en lector de su propio escrito, otorga una intención e imagina un destinatario y, por tanto, el escrito de 5-6 y 9 se convierte propiamente en texto. La lectura que proponemos de este «ahora» es coherente con la función del discurso indirecto libre que señalábamos: el relato de la conciencia de los personajes.

Más adelante, al hablar de implícitos, analizaremos otro deíctico relevante: «aquí hace demasiado...» (7-8).

Cohesión léxica. En este texto, la cohesión pone de manifiesto la existencia de algunos marcos. Así, «viaje» es un *marco* (tópico) no explicitado que incluye desde «camisas» (23) hasta «América del Sur» (6). A su vez, «América del Sur» incluye desde el título (San Salvador, que no se encuentra en América del Sur) o «líneas onduladas» (3), o «demasiado frío» (5) —por antítesis—, hasta «palmeras» (33) (que no necesariamente son características de América del Sur). La capacidad que tienen estos marcos para aglutinar expresiones aparentemente alejadas es un elemento fundamental de esta narración. Un caso parecido, quizás menos inesperado, es el de «trazar» (2) y sus complementos: «iniciales, dirección, líneas onduladas» (3-4), etcétera.

En realidad se dan tres grandes marcos implícitos: «viajar», «escribir» y «hogar familiar» (este último da coherencia desde el marco «mesa» hasta «los niños» (36) y permite algunas inferencias importantes, como ya veremos). El marco viaje y el marco escribir se interseccionan en «líneas onduladas» y, desde luego, en «me voy a América del Sur». La recurrencia de los marcos es muy importante de cara al juego de implícitos, y, en este texto, por cuanto destaca el carácter tópico y por tanto previsible del universo recreado por la narración.

Definización. Es también un elemento importante de coherencia en este texto. Señalamos, por ejemplo, «una pluma estilográfica» (1), «una hoja» (2) y «una hoja nueva» (4): a «una hoja» le corresponde «la hoja de líneas onduladas» (13); a «una nueva hoja» le corresponde «la hoja» (7), «la hoja doblada» (18), «el papel» (33).

Gran parte de los sustantivos aparecen por primera vez ya acompañados del artículo, es decir, como elementos ya conocidos, gracias a la recurrencia de los marcos que acabamos de mencionar. Respecto a esto, hay una definización un tanto complicada «El Löewen» (26), que comentaremos al hablar de los implícitos.

Implícitos

Nos detenemos sólo en algunos implícitos importantes para el sentido global del texto y por tanto para su coherencia.

De entrada podemos dar cuenta de diversas inferencias praxeológicas sobre el marco, o mejor los marcos del contexto evocado y, a partir de ellos y de lo

que se nos dice que hace el personaje, podemos inferir cosas como falta de proyectos concretos, aburrimiento, etc.; o, teniendo en cuenta también la definición en *los niños* (35-36), que se trata de pareja con hijos.

En la línea 5, la expresión «aquí hace demasiado frío para mí» presupone «aquí hace frío». Si pensamos que la alternativa geográfica es América del Sur, «aquí» debe abrazar evidentemente un espacio más amplio que el de la habitación donde sucede la enunciación: el país o Europa Central. Y si observamos la ocurrencia —hipotética, en la mente de Paul— del texto (20-22), «aquí» designa también un lugar y todo un *marco* social/familiar. Esta deixis sirve para explicar el mecanismo por el cual se produce el sobreentendido más importante de «San Salvador»: al preguntarnos por qué Paul dice lo que dice en el contexto determinado que se nos presenta (es decir, en el contexto de la narración incluidas las inferencias que nuestro conocimiento del mundo nos permite realizar), inferimos que «frío» no denota una sensación física sino más bien la imagen de un malestar psicológico. El mensaje completo implícita un deseo de huida hacia un mundo alternativo y expresa ilocutoriamente un aviso o una amenaza.

Otro implícito destacable es el que se produce como hipótesis alternativa del referente de «Löwen» (25-26). Aquí el conocimiento del mundo juega un papel importante. De entrada, si sabemos que el Löwen cierra un día determinado de la semana, según la máxima de cantidad inferimos que el resto de los días no está cerrado. Nuestro conocimiento del mundo nos dice que lo más probable es que se trate de un local público —que probablemente abre todos los días excepto uno—; que es un lugar frecuentado por las noches por el personaje, como alternativa a quedarse en casa y, por tanto, que se trata de un lugar de recreo, un pub o algo similar.

Otra inferencia que se puede extraer y que es importante para la interpretación del texto es que probablemente, si el Löwen estuviera abierto, Paul no estaría en casa sin saber muy bien qué hacer y los hechos narrados no se habrían producido.

Mecanismos de conexión

La presencia de conectores de tipo temporal es abundante, tal como es previsible en un texto narrativo. Esta abundancia se convierte aquí en una característica estilística. Observemos que los conectores temporales son básicamente dos: «después» y «ahora». El primero, que corresponde al mundo narrado desde el punto de vista del narrador, corrige las oraciones y refuerza el carácter de linealidad temporal de la serie de actos que realiza Paul. El segundo aparece en el fragmento en discurso indirecto libre y marca, también, la sucesión lineal de presentes en la conciencia del personaje.

Obviaremos el análisis de los mecanismos que hemos numerado 6 y 7, ya que no presentan especial relevancia.

PREGUNTAS DE CONTROL

Las preguntas que proponemos exigen alguna precisión. En primer lugar, y en el sentido que hemos expuesto a lo largo de este artículo, lo que sigue no quiere ser un control de la comprensión lectora del alumno. En segundo lugar, el error en la elección de respuesta no descalifica, siquiera parcialmente, la com-

petencia textual del alumno: una determinada opción, aunque no sea la óptima, bien puede constituir en sí misma un elemento de una lectura coherente, distinta en algún aspecto de la nuestra, y perfectamente admisible por el texto —la pregunta 7 puede ser un ejemplo de ello—. El profesor extraerá las consecuencias pertinentes.

En algunos casos resulta muy difícil discriminar el control de un mecanismo de coherencia concreto, como queda constancia en las preguntas 10, 11 y 12.

Finalmente debemos señalar que el cuestionario que sigue sólo pretende ser una muestra, una sugerencia de procedimiento que puede ser ampliado y perfeccionado desde nuestro propio análisis y, obviamente, una vez sometido a experimentación.

De la estructura

1/ Al llegar a casa, Hildegard...

a/ No puede leer el escrito de Paul porque Paul lo ha roto. b/ No lee el escrito de Paul. c/ No sabemos si lee o no el escrito de Paul.

Como señalábamos en el análisis, es importante destacar, a través de la respuesta c/, la pequeña incertidumbre de un final no totalmente cerrado.

Sobre polifonía y actos de habla

2/ (*Sobre la intención comunicativa*) Paul escribe su propia dirección y la de sus padres.

a/ Quiere escribir una carta a sus padres. b/ Quiere probar la pluma estilográfica. c/ Quiere escribir una carta a Hildegard.

Con la respuesta b/ comprobamos que en el momento del cuento que indica el enunciado de la pregunta no existe intención comunicativa —si no es de manera totalmente inconsciente— por parte de Paul y que, por tanto, no podemos considerar el escrito como la realización de un acto ilocutivo.

3/ (*Sobre actos de habla*) Cuando Paul escribe «aquí hace demasiado calor... América del Sur» (5 y 6).

a/ Tan sólo está probando la pluma. b/ Está avisando a sus padres de su próxima partida a América del Sur. c/ Está decidido a irse y avisa a Hildegard de que se va.

Aunque podría caer c/ debemos descartarla, puesto que Hildegard no aparece en la mente de Paul hasta más adelante. En rigor sólo podemos asegurar a/ ya que el acto de la firma se dilata un tanto en el tiempo (9).

4/ (*Sobre polifonía y el estilo indirecto libre*) ¿Qué indica «a pesar de todo... camisas»? (23).

a/ Que Paul piensa que Hildegard contará las camisas. b/ Que el narrador asegura que cuando llegue Hildegard contará las camisas. c/ Que Hildegard llega y cuenta las camisas.

5/ (*Sobre polifonía y también estilo indirecto libre*) ¿Quién se exclama «Alguna cosa habría pasado»? (23-24).

a/ Paul. b/Hildegard. c/ Quien narra la historia.

Notemos que la exclamación pertenece al conjunto de reacciones de Hildegard previstas por Paul: es Hildegard, como personaje dentro del «texto» del monólogo de Paul, la responsable de tal reacción expresiva.

De los implícitos

6/ (*De sobreentendidos*) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es la correcta?

a/ Hildegard telefoneará al Löwen. b/ Es miércoles. c/ Paul frecuenta el Löwen los miércoles.

De hecho, la única inferencia posible es b/. La elección de a/, aparentemente

posible, debe descartarse por cuanto, en primer lugar, c/ es mucho más segura y, en segundo lugar, a/ está formulada en indicativo y no en condicional.

7/ (*De sobreentendidos*) ¿Cuál se las siguientes afirmaciones refleja mejor lo que no dice el cuento?

a/ Paul desea irse porque pasa frío en su casa. b/ Paul desea irse porque vive en un país frío. c/ Paul desea irse porque hay algo en su vida que le desagrada.

Las diversas respuestas representan diferentes lecturas. En cualquier caso, si no se da c/ cabe la posibilidad de que encontremos dificultades al pasar a un nivel interpretativo superior.

8/ (*Sobre el marco*) ¿Qué palabra va a continuación de la siguiente secuencia: «papejería», «capuchón», «líneas onduladas»...?

a/ «Instrucciones de uso». b/ «Löwen». c/ Ninguna, son palabras inconexas.

Sobre definiciones

9/ La hoja de líneas onduladas de 13-14 es también:

a/ «una hoja nueva» de la línea 4. b/ «una hoja» de la línea 2. c/ «la hoja» de la línea 19.

Sobre deixis

10/ (*Deícticos e implícitos*) En 18 se dice que «...encima de la mesa, estaba ahora la hoja doblada» porque...

a/ Antes no estaba encima de la mesa. b/ Paul la ha recuperado del cenicero. c/ Paul se había olvidado de su presencia.

Sobre la elipsis

11/ (*Elipsis e implícitos*) ¿Cuál es la información adecuada?

a/ Paul y Hildegard son hermanos. b/ Paul y Hildegard son marido y mujer. c/ No podemos hacernos una idea del parentesco que tienen.

Cabe destacar c/ por los modalizadores que presenta su enunciado: justamente es hacia b/ que nos lleva el texto. La alternativa, en este caso, implica una gran variación del sentido del cuento, sea éste el que fuere.

12/ (*Elipsis e implícitos*) Elige la información más apropiada:

a/ El Löwen es un local público donde Paul pasa algunos ratos. b/ El Löwen es el lugar de trabajo de Paul. c/ Ni a/ ni b/.

RECAPITULACION

Recordemos que la batería de preguntas que acabamos de proponer no pretende evaluar una *lectura correcta* (lo que supondría la hipótesis de una lectura canónica, hipótesis rechazada, como decíamos, por nuestros postulados), sino arrojar algo de luz sobre la forma de construcción del sentido por parte del alumno lector, en lo que atañe a los mecanismos de coherencia.

A partir del diagnóstico sobre las dificultades textuales y la capacidad lectora de los alumnos, una puesta en común permitirá que el alumno sea consciente de que la elección de una respuesta determinada comporta la construcción de un determinado sentido. En nuestros comentarios a las preguntas esbozábamos algunas de estas consecuencias.

La respuesta a las preguntas y su puesta en común contribuirán a que el alumno incorpore a su habilidad lectora la rutina del control de lo que aquí hemos denominado mecanismos de coherencia.

Notas

¹ Original recibido: septiembre 1991, aceptado: diciembre 1992.

² Un análisis más detallado del relato breve *San Salvador* se encuentra en el libro *Coherencia textual y lectura* (Ed. ICE/Horsori) aparecido con posterioridad al envío del presente artículo.

Referencias

- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ed. Espasa-Calpe.
 BRONCKART, J. P., i altres (1986). *Le fonctionnement des discours*, París: Delachaux et Niestlé.
 CERVONI, J. (1987). *L'énonciation*, París, PUF.
 DUCROT, O. (1972). *Dire et ne pas dire*, París.
 KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*, París: Armand Colin.
 LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmática*. Barcelona: Teide, 1990.
 REYES, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.
 VAN DIJK, T. A. (1978): *La ciencia del texto*. Barcelona: Ed. Paidós, 1983.

Anexo

San Salvador

- 1 Se había comprado un pluma estilográfica.
- 2 Después de haber trazado varias veces su firma sobre una hoja,
- 3 después de haber escrito sus iniciales, su dirección, unas líneas
- 4 onduladas, la dirección de sus padres, cogió una hoja nueva, la
- 5 dobló con cuidado y escribió: «aquí hace demasiado frío para mí»,
- 6 y después «me voy a América del Sur». Después se detuvo,
- 7 colocó el capuchón sobre la pluma, miró la hoja y observó cómo la
- 8 tinta se secaba y se oscurecía (en la papelería le habían
- 9 garantizado que se volvía negra), después volvió a coger la pluma
- 10 y añadió su nombre: «Paul».
- 11 Después permaneció sentado.
- 12 Más tarde levantó los periódicos de la mesa, y, al hacerlo, dio un
- 13 vistazo a la cartelera y pensó en cualquier cosa, apartó el
- 14 cenicero, rompió la hoja de líneas onduladas, vació la pluma y la
- 15 volvió a llenar. Para la sesión de cine ya era demasiado tarde.
- 16 El ensayo del coro de la iglesia duraba hasta las nueve, a las
- 17 nueve y media Hildegard ya habría vuelto. Esperaba a Hildegard.
- 18 Mientras, música de la radio. Ahora apagó la radio.
- 17 Encima de la mesa, en medio de la mesa, estaba ahora la hoja
- 18 doblada, y, sobre la hoja, en escritura negroazulada, su nombre,
- 19 Paul.
- 20 También ponía «aquí hace demasiado frío para mí».
- 21 Hildegard llegaría, pues, a las nueve y media. Ahora eran las
- 22 nueve. Leería su aviso, se asustaría, probablemente no se creería
- 23 aquello de América del Sur; a pesar de todo, contaría las camisas
- 24 en el cajón: alguna cosa habría pasado.
- 25 Telefonaría al «Löwen».
- 26 El Löwen está cerrado los miércoles.
- 27 Sonreiría, se desesperaría y se resignaría, quizás.
- 28 Se apartaría el cabello de la cara, reseguiría con el dedo anular

- 29 de la mano izquierda las sienes, entonces se desabrocharía
 30 lentamente el abrigo.
 31 Después permaneció sentado, pensó a quién le podía enviar una
 32 carta, leyó de nuevo las instrucciones de uso para la estilográfica
 33 (girar un poco a la derecha), también leyó el texto en francés,
 34 comparó el inglés con el alemán, volvió a ver el papel, pensó en
 35 palmeras, pensó en Hildegard.
 36 Permanecía sentado.
 37 Y a las nueve y media llegó Hildegard y preguntó: «¿Duermen
 38 los niños?»
 39 Se apartó el cabello de la cara.

Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo).

Eduard Aznar, Anna Cros y Lluís Quintana
CL&E, 1993, 17, pp. 15-28

Resumen: En este artículo los autores realizan un análisis textual de una narración breve con la finalidad de mostrar cuáles y cómo operan sus mecanismos de coherencia. Proponen, asimismo, una batería de preguntas de control que puedan ser útiles en la detección de problemas de comprensión derivados de la incompleta o deficiente realización por parte del alumno de dichos mecanismos de coherencia. Las respuestas guiarán al profesor en su tarea de ayuda al alumno en la elaboración de estrategias lectoras.

Datos sobre los autores: Eduard Aznar Inglés es profesor agregado de Literatura del I. B. Carles Riba; Anna Cros es titular del Departamento de Filología Catalana de la Escuela de Formación del Profesorado «Sant Cugat» de la Universidad Autónoma de Barcelona y Lluís Quintana es profesor titular del Departamento de Filología Catalana de la Escuela de Formación del Profesorado «Sant Cugat» de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Dirección: Eduard Aznar: I. B. Carles Riba; Passeig de la Vall d'Hebrón, s/n. Anna Cros y Lluís Quintana: Departamento de Filología Catalana de la Escuela de Formación del Profesorado «Sant Cugat» de la Universidad Autónoma de Barcelona, Edificio G del Campus de Bellaterra. Barcelona.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.