

## EL TEXTO EN EL PROCESO COMUNICATIVO

ENRIQUE BERNÁRDEZ

DEPTO. FILOLOGÍA INGLESA I. UCM

**RESUMEN:** La visión tradicional del texto, extendida además al lenguaje en su totalidad, nos lo presenta como obra cerrada de un autor específico; su sentido, bien definido, debe ser recuperado por el receptor. Frente a esta visión, se presenta un planteamiento del texto y de la coherencia textual en términos del proceso de actividad conjunta de los participantes. El significado no es “transmitido” por el productor e interpretado por el receptor, sino que es construido colectivamente. Esta visión del texto y el lenguaje es compatible con los desarrollos más recientes en la teoría de la cognición, que ven a ésta como corporeizada pero también como situada y dirigida a un fin.

**ABSTRACT:** The traditional view of the text, which has been extended to encompass language as a whole, sees it as the closed work of a specific author; its well-defined meaning has to be recovered by the receiver. Opposing this view, a new perspective on the text and textual coherence is introduced, and they are now seen as the process of joint activity of the participants. Meaning is not “transmitted” by the producer and interpreted by the receiver, but is jointly built. This view of the text and language is compatible with the most recent developments in cognition theory, according to which cognition is embodied but also situated and goal-directed.

### 1. EL ESTUDIO DEL LENGUAJE: BREVES OBSERVACIONES HISTÓRICAS

Nuestro estudio del lenguaje, incluso la definición de lo que ha de ser nuestro objeto de estudio depende, sin duda, de la tradición. Pero la visión particular de lenguaje que adoptemos determinará en una medida muy considerable todo lo demás, porque el objeto de estudio es el elemento central, nuclear, de todo estudio.

Tradicionalmente, la lingüística (y antes que ella, la filología), se centró en el análisis, interpretación y exégesis de los textos clásicos, generalmente los textos sagrados, que servían de base cultural para una sociedad y su lengua. Por su misma naturaleza, aquellos textos eran intocables y estaban dotados de una única lectura “canónica” a la que tenía que acercarse el lector con las herramientas proporcionadas por los gramáticos.

Como consecuencia de esta tradición, el texto se ve como (1) algo hecho, establecido, terminado; (2) producto de la acción consciente (y/o iluminada, inspirada divinamente, etc. ) de un autor; en consecuencia, (3) el lector debe acceder al significado buscado, pretendido por el productor.

Pese a la antigüedad de esta forma de ver el texto, y el lenguaje escrito, (considerado a su vez como la forma básica, fundamental, la ideal también, del lenguaje), seguimos siendo deudores, frecuentemente acríticos, de ella. En realidad, no otra cosa es el modelo clásico (“estructuralista”, si queremos) de la comunicación, y la encontramos también en la llamada *metáfora del tubo*, que ve el lenguaje, el mensaje, el texto, etc. en términos de una entidad física *llena de cosas* (el “contenido”), a las que accede de manera más bien pasiva un receptor que ha de disponer de unas herramientas especiales para ello. Dicho de otro modo, un hablante—escritor produce un texto utilizando un cierto código lingüístico, que es transmitido por un determinado medio hasta un receptor que ha de conocer ese mismo código y que conseguirá acceder al significado que dio origen al texto mismo, es decir, a la intención comunicativa del productor.

El caso es que desde este punto de vista *el texto* se tiene que ver *como resultado de una acción individual consciente*. De manera que *todo texto tiene un autor*, idea que ha llegado a parecer tan natural que nos ha costado quitárnosla de encima para poder comprender lo que sucede en el discurso tradicional.

## 2. LA SUPUESTA MARGINALIDAD DE LOS DEMÁS TEXTOS

Ahora bien, tendemos a ver el hecho de la ausencia de un autor directo como marginal: sólo en ciertos tipos de sociedades y en ciertas condiciones específicas tendrían existencia habitual los textos colectivos, e incluso entonces solemos verlos como resultado de una acción individual inicial, algo construido y reelaborado posteriormente, de manera impredecible y continuada, por una colectividad,

que sin embargo pretendemos ver estrictamente en términos de individuos: un individuo añade o cambia algo, el siguiente modifica la obra ya alterada por el anterior, y así sucesivamente<sup>1</sup>. No parece siquiera planteable la producción realmente colectiva de un texto.

Indudablemente, esto suele ser así, aunque no en todos los casos, ni siquiera de la lengua escrita, en nuestro espacio cultural, aunque el concepto mismo de “autor” sea inexistente en la mayoría de las culturas tradicionales. El problema está en intentar convertir esta realidad en *la* realidad por antonomasia del lenguaje y el texto: como si *todo* lenguaje, *todo* texto, hubiera de poseer, necesariamente, las características que hemos visto.

Algo parecido sucede con el carácter definitivo del texto, con la existencia de una lectura única, etc. Entre otros motivos porque ¿cómo saber cuál es la lectura plenamente adecuada? Sólo podría decirlo el autor mismo a partir del texto perífrasis de un receptor, pero se trata de un proceso inacabable, pues siempre existirá alguna diferencia entre el texto producido y lo comprendido (Bernárdez 1995). Efectivamente, de lo que se trata es de la lectura *socialmente sancionada* del texto, es una cuestión sociológica, ideológica, política y religiosa que tiene en su trasfondo la dominación social, pero no es un asunto lingüístico, no es propiamente una cosa de la lengua. También sabemos ya que eso de la lectura única, de *la* lectura de un texto es un espejismo.

De manera que, a fin de cuentas, no podemos olvidar que, en muchos casos en nuestra cultura escrita, en la mayor parte de las circunstancias de uso no formal, y sobre todo oral, del lenguaje, así como en casi la totalidad de los usos lingüísticos de muchas culturas aún hoy día, y de todas a lo largo de casi toda la historia de nuestra especie: (a) el texto no es único, ni tiene una forma definitiva; (b) no existe un único significado, aparte imposiciones ideológicas, o si existe difícilmente podremos comprobar cuál es con total certeza; (c) la individualidad del texto es muchas veces un mito más que otra cosa; (d) los lectores no se limitan a interpretar pasivamente el texto, sino que realizan una actividad.

---

1 Es lo que puede suceder ahora con textos de elaboración colectiva en internet.

### 3. LOS ESTUDIOS DEL TEXTO

Naturalmente, en lingüística textual podemos aducir la justificación de que nuestra disciplina ha mostrado siempre una clara preferencia por el texto escrito, donde se reproducen los rasgos de los textos autoritativos tradicionales que antes vimos. Pero algo semejante sucede en el estudio de la conversación. Recordemos que uno de los ejes de investigación en este campo es estudiar cómo se producen los cambios de turno, cuándo participa cada cuál en una conversación, de qué modo, etc. Es decir, la conversación misma se ve como una serie de intervenciones sucesivas semejantes a pequeños “textos” aunque, necesariamente, mucho más compleja que el proceso del texto escrito, pues se trata de interacción “pura”.

Es decir, el monólogo escrito o hablado, o los monólogos sucesivos, se consideran como la *forma de interacción lingüística básica*; el lenguaje se ve, en último término, como *actividad cognitiva individual*, más o menos autónoma según el punto de vista teórico que adoptemos, pero que es esencialmente independiente de lo que sucede alrededor de ese individuo. Todo lo demás se ve como derivado.

Esto quiere decir que el monólogo individual como producto de la actividad cognitiva de ese individuo, y muy especialmente esa actividad cognitiva en sí, es lo que podemos definir como lenguaje. Lo demás es secundario o derivado.

### 4. CÓMO ES LA INTERACCIÓN VERBAL MÁS FRECUENTE

Sin embargo, la mayor parte de la comunicación oral adopta la forma de conversación entre varias personas. Sólo de vez en cuando habrá diálogo, raras veces monólogo. La interacción lingüística, por otra parte, es instantánea, cara a cara, esto es, directa<sup>2</sup>. Hasta hace apenas unos minutos en la evolución humana no ha existido otra cosa, e incluso hoy día la abrumadora mayoría de las interacciones

---

2 Estudios como Bråten 2002 ponen de relieve precisamente la importancia de esa interacción *cara a cara*, tanto en la relación madre-hijo como medio de aprendizaje, como en la filogenia, una consecuencia de la pérdida de pelo corporal y de la dificultad de llevar los niños a la espalda como los monos. Al llevarlos en brazos se puede establecer esa relación, apoyada probablemente en los sistemas de neuronas espejo, que configuraría el sistema atencional previo para el aprendizaje por imitación, etc.

son de este tipo, y en muchas sociedad no existen otras, pues la escritura no se usa, o sólo muy marginalmente y por unas pocas personas. Bambi Schieffelin (2002) ha mostrado cómo entre los efectos más radicales de la actividad misionera fundamentalista entre los Bosavi Kaluli de Nueva Guinea, está la introducción, precisamente, de los géneros o tipos de texto monológicos: tradicionalmente, el lenguaje se usaba comunitariamente, sin poderse definir incluso formas explícitas de cambio de turnos.

La conversación habitual no está formada, como todos comprobamos en la vida cotidiana, por una serie de monólogos sucesivos, sino que hay mezcla constante de intervenciones. No es ya que hablen varios al mismo tiempo (que también es posible), sino que lo que alguien “va a decir” es conocido por los demás, de manera que cualquiera puede intervenir “antes de tiempo” para “terminar” el esperado enunciado de otro; o podemos comentar algo que sólo era una inferencia, es decir, algo no enunciado explícitamente. Podemos –y lo hacemos constantemente– comentar, valorar o discutir, a favor o en contra, lo que hace cualquier otro de los participantes. Llama la atención la semejanza de esta “conversación libre” con el proceso de creación musical colectiva improvisada, donde, seguramente, actúan procesos y mecanismos cognitivos muy semejantes (cfr. Matthews 2002).

El proceso conversacional es en realidad una creación colectiva de significado: éste, para una conversación múltiple normal, es el resultado de las diversas intervenciones, y ninguna de ellas lo constituye por sí sola. Puede representarse gráficamente así:

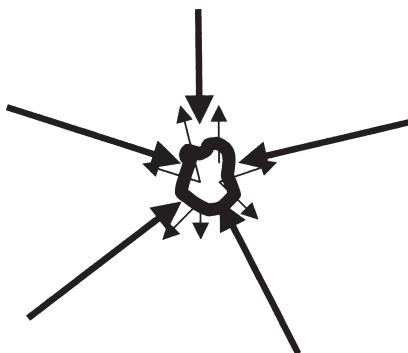


Figura 1

El proceso es completamente distinto al de la interacción en intervenciones sucesivas, que puede representarse de la siguiente forma:



Figura 2

Aquí no existe construcción común del sentido, sino que el hablante *A* produce el sentido  $\alpha$ , que sirve para la construcción de un nuevo sentido  $\beta$  por el hablante *B*, y sobre el cual interviene de nuevo *A*, o bien un nuevo hablante *C*, que construye el sentido  $\gamma$ . Ésta es en realidad la forma en que solemos estudiar la interacción comunicativa, sea oral o escrita. Existe una actividad colaborativa, ciertamente, pero no tanto una actividad conjunta, colectiva.

Sin embargo, si nos fijamos en las conversaciones que suelen servir de base para los estudios sobre el discurso oral, veremos que suelen buscarse situaciones especiales, incluso artificiales, precisamente porque son más controladas: conversaciones telefónicas, diálogos entre un experimentador y un hablante, mucho más raramente conversaciones reales aunque por lo general no se trata de “interacción pura”, sino de intervenciones sucesivas, de construcción sucesiva del sentido en vez de construcción colectiva y simultánea del mismo.

Como señala Antonio Briz (1998, p. 9), pese a que tantos lingüistas han resaltado una y otra vez el carácter primario de la oralidad, “hasta hace muy poco los lingüistas hemos trabajado exclusivamente con el modelo que representa la lengua escrita”. Como hemos intentado poner de relieve, no es sólo eso, sino que nuestra forma de entender el lenguaje se basa en aquel modelo elaborado en la Antigüedad a partir de las peculiaridades no sólo de la lengua escrita, sino de los textos escritos social, cultural y religiosamente canónicos.

## 5. LA COHERENCIA DEL TEXTO: ALGUNOS PROBLEMAS

Las dificultades derivadas de este planteamiento del lenguaje, que consideramos inadecuado, se reflejan en muchos sitios. Entre otros, muy principalmente, en el texto. Veamos algunos problemas importantes que plantean la característica fundamental del texto, la coherencia.

Solemos considerar que la coherencia es una propiedad del texto, algo que “está” en el texto, de acuerdo con el planteamiento general sobre el lenguaje que ya hemos visto. Pero lo cierto es que un mismo texto puede ser más o menos coherente (Bernárdez 1995). En realidad, no podemos asignar a un texto valores simples de coherente/no coherente como se pretendía hacer en tiempos con la gramaticalidad de las oraciones. La coherencia del texto, en realidad, es una magnitud gradual, variable, visualizable como áreas sobre un continuo que va desde la incoherencia total a la coherencia total. Y estos dos extremos, simplemente, quizá ni siquiera existen. Las áreas de coherencia, los espacios de coherencia, además, no pueden ser cosa simplemente del texto, porque varían con cada intérprete.

Resulta que si coherencia es una cosa que “está en” en el texto, algo que lo caracteriza como objeto, no podría ser distinta según los receptores –como de hecho sabemos que sucede (cfr. por ejemplo Bernárdez 1995)– de modo que quizá lo que tengamos que hacer es cambiar nuestra definición. Pero veamos primeramente cuál es la definición habitual.

Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997: s.v.) la definen como “la estabilidad conceptual de un texto”. Ya la noción de estabilidad no encaja del todo en lo que queremos mostrar, pues implica invariabilidad, esto es, la idea de que la coherencia está fija en el texto y es simplemente identificada, encontrada, por el receptor. Al tratar la diferencia entre coherencia y cohesión, estos autores señalan que “[la cohesión] debe estar patente en el texto, mientras que la ‘coherencia’ la descubre el destinatario del texto” (ibidem).

Por su parte, Robert de Beaugrande y Wolfgang Dressler (1981: 85; trad. esp., pág. 135):

Un texto “tiene sentido” porque el conocimiento activado por las expresiones que lo componen va construyendo, valga la redundancia, una CONTINUIDAD DE SENTIDO. Cuando los receptores detectan la ausencia de continuidad, el texto se convierte en un “sinsentido”, característica normalmente atribuible a la existencia de una serie de desajustes entre la organización de los conceptos o de las relaciones expresadas en el texto y el conocimiento previo del mundo que tienen los receptores. La continuidad del sentido está en la base de la COHERENCIA, entendida como la regulación de la posibilidad de que los CONCEPTOS y las RELACIONES que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante.

Esta definición está mucho más en la línea que buscamos, pues apunta a que la coherencia sólo existe en términos de su encaje en el mundo conceptual del receptor. Es decir, no “está” en el texto mismo.

Como es sabido existen muchas definiciones de coherencia, y Schede et al (1991) presentan una útil clasificación de las mismas (ver también Heinemann & Viehweger 1991, y las observaciones de Meyer-Hermann 2001).

Como vemos, además, *coherencia, sentido del texto e interpretabilidad del texto son conceptos muy próximos*: es imposible hablar de coherencia sin pensar en la posible comprensión por un determinado receptor. En realidad, la interpretación de un texto, o más específicamente la de un texto escrito, es un proceso extraordinariamente complejo, no un simple proceso de descodificación más o menos activa (Spiro, Bertram & Brewer, eds., 1980; Belinchón, Rivière & Igoa, 1992; van Dijk & Kintsch 1983).

## 6. UNA PROPUESTA DINÁMICA DE COHERENCIA DEL TEXTO: LA COHERENCIA DEL PROCESO TEXTUAL

Hace unos años (Bernárdez 1993; 1995) propusimos una concepción dinámica de la coherencia en términos de autorregulación. No del texto en sí, sino de todo el proceso del que forma parte el texto, ciertamente, pero también el productor y el receptor. Definíamos “el proceso de comunicación lingüística y en consecuencia la coherencia textual”, que podemos abreviar en “proceso textual”, de la siguiente forma (Bernárdez 1995: 142–143):

El productor P desea transmitir al receptor R un mensaje  $M_p$  (...) en un contexto C a través de un texto  $T_p$ .  $T_p$  será coherente para R en el contexto C cuando represente un estado estable (u óptimo). Como  $T_p$  es producido por P sin cooperación activa de R (a diferencia de algunos tipos de interacción conversacional), el sistema  $\Pi_t$  deberá alcanzar ese estado óptimo (= texto coherente) “por sus propios medios”, i.e., mediante un proceso de *auto-regulación*.

Esta definición es totalmente neutra respecto a las características del texto o del tipo de interacción. Por otra parte va más allá de lo que es la coherencia del texto o el proceso de comunicación lingüística propiamente dicho, pues se puede ver como el proceso general de interacción lingüística, es decir, dando el salto a lo que solemos considerar el nivel pragmático (Bernárdez 1996).

El proceso textual, tal como lo definimos más arriba, puede representarse gráficamente de la siguiente forma:



Figura 3

Como vemos, el sentido del texto (recordemos la anterior definición de Beaugrande y Dressler) es construido conjuntamente por los participantes<sup>3</sup>. Y recordemos también el esquema que vimos antes de la construcción de sentido en la interacción múltiple. Desde este punto de vista, el proceso textual puede verse como una simple variante del proceso general de interacción. Así, y no a la inversa, es decir, no tenemos que considerar la comunicación dialogal o monologal sucesiva, o la monologal, como formas primarias y las demás como secundarias.

Por otra parte, como todo dependerá de los conocimientos de los participantes, así como de la suposición que cada participante hace sobre los conocimientos del otro, no hay motivo alguno para eliminar o dejar en segundo plano los tipos de texto que puedan resultar “anómalos” para los enfoques tradicionales, pues la existencia o no de su coherencia, o el grado de ésta, dependerá de las condiciones específicas de cada receptor y cada acto de recepción.

## 7. IMPLICACIONES DE NUESTRA PROPUESTA

Ahora bien, ¿es plausible esta propuesta? Habrá que considerarla en tres aspectos: (a) su plausibilidad en el funcionamiento general de la interacción lingüística; (b) su plausibilidad cognitiva; (c) su plausibilidad evolutiva.

Primeramente volveremos a nuestra propuesta de la coherencia del proceso textual. Podemos definir los siguientes pasos”: (1) Al principio del proceso, la mente del productor incluye “algo” que podemos llamar *imagen mental*, que no

---

<sup>3</sup> En muchos textos escritos habrá más de dos, debido a la multiplicidad de lectores posibles. Pero para simplificar podemos reducir el proceso a una multiplicidad de actos como éste.

tiene por qué estar bien definida; puede tratarse de un mero deseo de comunicación, quizá sobre un tema general, y la organización concreta irá tomando forma a lo largo del proceso. (2) El productor crea un texto con un número y tipo de rasgos lingüísticos dependientes de una serie de criterios, como el tema, la conceptualización del contexto de comunicación por el productor<sup>4</sup>, las expectativas del productor acerca del conocimiento que puede suponer en el receptor, las expectativas del productor acerca del contexto de recepción e interpretación del texto, los efectos que el receptor espera que tenga el texto, etc., etc. Este proceso ha de verse como una actividad cognitiva tendente a la práctica, al uso.

El texto contendrá entonces una serie de rasgos, de peculiaridades lingüísticas en todos los niveles, desde el más superficial al más profundo, desde el más estricto (fonología y morfología) al más libre (organización textual, relaciones semántico–conceptuales) pasando por los intermedios (“sintaxis”). Esto condujo a diversos lingüistas, entre ellos Regina Blass (1990), desde las perspectivas de la Teoría de la Relevancia, a proponer la visión del texto –podemos decir, las estructuras del lenguaje– como un conjunto de instrucciones al receptor para que éste pueda (re)construir el texto a su vez.

A continuación, (3) sobre la base del texto percibido –de los sonidos o letras, pero también los gestos, etc.– el receptor recrea el texto usando su conocimiento, que él mismo supone que será en parte coincidente con el que posee el productor. Este conocimiento no incluye solamente el gramatical y el estratégico textual, así como el conocimiento y las expectativas sobre el contexto, etc, sino también acerca de las supuestas intenciones del productor, etc. (emulando a Pierre Bourdieu, diríamos que “el receptor sabe que el productor supone que el receptor sabría que el productor supone que...”).

A lo largo de todo el proceso, parte de la imagen mental original se pierde, y el intérprete tiene que ir añadiendo elementos que puede suponer que “deberían estar ahí” pero que han desaparecido. Puede hacerlo gracias a su conocimiento sobre el lenguaje, las estrategias discursivas, las situaciones de comunicación, el productor mismo, etc. Es decir, lo que hace el receptor es “crear un texto nuevo” en forma semejante a como lo hizo el productor. El texto, lo acabamos de ver, es un “conjunto de instrucciones” para esta recreación del sentido (y la “intención”).

---

<sup>4</sup> No tanto el “contexto objetivo”, como ha recordado recientemente (2001) Talmy Givón; pero véanse las observaciones de Marina Sbisà (2002).

Creemos que esto es importante, porque en el marco general de una teoría de la actividad lingüística, el texto es un estímulo que el productor proporciona al receptor para que éste realice una acción, que puede ser simplemente cognitiva (cfr. también Tomasello 2000; Harder 2003).

## 8. ESTRATEGIAS

La lingüística textual lleva años usando el concepto de *estrategia* para referirse a las acciones lingüístico-cognitivas, dirigidas a un fin, que caracterizan todo el proceso de producción y comprensión del texto (Bernárdez 1995, cap. 10). Este concepto procede en último término de la teoría de la actividad verbal de la escuela soviética de psicolingüística, iniciada en los años 1930 (Vološinov, Vygotskij, Lurija, A.N. Leont'ev (cfr. A.A. Leont'ev 1969). Fueron ellos quienes introdujeron la idea del lenguaje como actividad caracterizada, entre otras cosas, por su *intencionalidad*.

A este respecto, conviene distinguir la *intención* propiamente dicha, como deseo consciente de alcanzar un determinado resultado mediante una serie de acciones, del *objetivo*, que es solamente la consciencia del punto de llegada a una acción. La *intención* exige un agente intencional consciente, mientras que si hablamos de *objetivo* la acción o acciones que se realizan pueden ser automáticas, sobre todo porque están establecidas socialmente. Esto es, mientras la idea de intencionalidad hace referencia a una actividad plenamente consciente, incluso racional, buena parte de nuestra actividad, incluida la lingüística, viene a ser casi automática, socialmente establecida. Pero incluso esa actividad que no se rige por una intencionalidad plenamente consciente sí que va dirigida a un objetivo.

Por poner un ejemplo trivial, tomemos la expresión lingüística del saludo. Decimos *Hola*, o *Buenos días*, o cualquier otra cosa “para saludar”, éste es el objetivo de nuestra acción, pero normalmente no existe una serie de elecciones intencionales que lleve a esas expresiones concretas. Simplemente “queremos saludar” y entonces actuamos automáticamente. En realidad, como han mostrado recientemente varios autores, nuestra actividad en general no es tan racional y consciente como se ha querido ver (cfr. Bourdieu 1980 y 1994; Lakoff & Johnson 1999; Bernárdez 1999; Ratner 2000).

Podemos utilizar el concepto de *habitus*, propuesto por Pierre Bourdieu, quien lo define (1994: 88) en la siguiente forma:

systemes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre.

El *habitus* es, por tanto, la institucionalización social de formas de actividad y conducta, incluyendo las acciones que integran una actividad.

Nuestra intención (y nuestro objetivo) al introducir este concepto, que creemos de importancia trascendental para comprender toda actividad social, es que buena parte de la construcción del texto, buena parte de la actividad lingüística en general, está codificada social y culturalmente. Con esto no queremos decir que la actividad lingüística (como las demás) no sea en último término un fenómeno cognitivo o que no haya que contar con la creatividad y la acción consciente del hablante. De ninguna manera, pues para que el ser humano haga cualquier cosa es imprescindible que la mente/la cognición intervenga, y para hacer cualquier cosa, por muy automatizada que esté, es preciso realizar una serie de decisiones previas. Pero sí queremos decir que esa cognición no actúa de forma plenamente individual, sino que está movida socialmente. El caso es que solemos pensar en la cognición como en algo que simplemente tiene lugar de forma "completa" en la mente de los individuos, aunque luego pase de alguna forma a contactar con el resto del mundo. Esta perspectiva autonomista de nuestra cognición ha sido superada, aunque desde hace apenas un par de decenios, por otra que considera que la cognición actúa en forma "corporeizada", es decir, en directa relación con el propio cuerpo, la propia percepción, etc. (ver a este respecto Lakoff 1987; Johnson 1987; Varela, Thompson & Rosch 1991; Lakoff & Johnson 1999; Gibbs 2003; y muy recientemente (ambos de 2002), el número 13-3 de *Cognitive Linguistics* y *Cognitive Systems Research* n° 3, ambos dedicado íntegramente a *embodied cognition*)<sup>5</sup>.

---

5 Esta discusión sobre las relaciones entre cuerpo y mente está en pie desde hace muchos siglos en la filosofía. Véase a este respecto Vesey 1995.

En estos años se ha visto no sólo que todos los datos apuntan a la influencia del entorno sobre la cognición, y que ésta, incluso es su aspecto más concreto de arquitectura cerebral, está siendo modelado constantemente por la experiencia (Edelman & Tononi 2000), sino que está en estrecha relación con otras capacidades mentales, como los sentimientos y los afectos (Damasio 1994; 1999).

Ahora vemos que, además, la cognición funciona en constante relación no sólo con la propia percepción, sino que depende directamente de las actividades que el individuo tiene que realizar. A esa cognición corporeizada se añade, pues, la llamada *cognición situada* (situated cognition) o *cognición para la acción* (Clark 1999; 2001; León 2002; Semin y Smith 2002). Lo que hagamos, es decir, la actividad que queramos llevar a cabo, determinará nuestra actividad puramente cognitiva al respecto. De manera que, según la hipótesis de Dan Slobin (1990, 1996) acerca del *pensar para hablar* (*thinking for speaking*), las formas lingüísticas de las que vamos a disponer –por el lenguaje en sí, pero también de acuerdo con cada lengua individual– (co-)determinarán la organización mental prelingüística de nuestro mensaje.

Yendo a nuestro modelo de proceso textual, parece claro que, como vimos más arriba, la realización del texto va a depender de la imagen mental inicial, pero que ésta, a su vez, dependerá de lo que se desea hacer. Hasta niveles que aún no podemos precisar. Por ejemplo, María Cristóbal (2000), en el marco general de la propuesta de Slobin, realizó un estudio que buscaba comprobar el uso en euskera, por niños en torno a los ocho años, de expresiones verbales estáticas para situaciones en las que un proceso llevaba a un estado final (p.ej., un niño encima de un árbol como resultado de haber trepado a él), a diferencia de la tendencia habitual en inglés y las lenguas germánicas, y en consonancia, por ejemplo, con el castellano. Los resultados probaron la hipótesis, pero con una interesante excepción: cuando un niño “contaba una historia” en lugar de simplemente “narrar” las viñetas que se le mostraban, lo que era visible porque se iniciaba el texto con expresiones del tipo de *egun bat* “un día”, aparecían de forma sistemática verbos de carácter dinámico. En vez de describir la primera viñeta, por ejemplo, diciendo que “hay un niño encima de un árbol”, cuando se empezaba “un día”, la misma viñeta se transformaba en “un niño había subido a un árbol”.

Es decir, la selección de un determinado tipo de texto (el relato, el cuento, la narración como tal) tenía como consecuencia “automática” la utilización de verbos dinámicos. Ahora bien, la actuación del niño en esta forma no es plenamente intencional: lo que hace es simplemente optar por dos posibilidades (“finalidad” de su acción): o describir los dibujos que se le van enseñando, o contar un cuento a partir de ellos. Actuará entonces de la forma que socialmente se establece, es decir, tendremos que hablar aquí de *habitus*, no de acción puramente intencional y libre.

O, en otros términos, los niños que optaron por un cierto tipo de acción = tipo de texto organizaron sus expresiones lingüísticas de forma socialmente determinada. Su cognición, dicho en otros términos, operó de acuerdo con la actividad “exteriorizada”, es decir, interactiva, que iba a realizar, y según las pautas socialmente establecidas, socialmente afianzadas, sin que el individuo tenga otra opción, una vez decidida la actividad a realizar. Es interacción, porque el productor de estos textos lo hace teniendo en cuenta lo que el receptor –aunque en este caso fuera una situación artificial y el receptor fuera la investigadora– comparte sobre “cómo se deben hacer las cosas” cuando se cuenta un cuento.

Resultados muy semejantes se obtuvieron en un estudio sobre la descripción oral, que se describe en Bernárdez (2000b).

## 9. INTERACCIÓN MÚLTIPLE, DIÁLOGO, MONÓLOGO: EL ORIGEN DEL TEXTO

Si intentamos entender cómo se ha podido llegar (pre)históricamente desde una forma de interacción comunicativa, como la que aún encontramos en la conversación espontánea, hasta el texto y el proceso comunicativo característico de nuestras culturas escritas, podríamos proponer las siguientes fases:

Uso colectivo del lenguaje (construcción colectiva del sentido) → descubrimiento del concepto de información y de la posibilidad de su transmisión → uso del lenguaje para proporcionar información de un productor a un receptor → surgimiento de la narración como forma social de proporcionar información “desconocida” por el receptor → separación de Productor y Receptor → surgimiento del “autor puntual”.

Este esquema evolutivo parece recoger las principales clases de actividad textual o discursiva<sup>6</sup>: conversación multilateral → diálogo y narración<sup>7</sup> → texto informativo → texto monológico → texto autoritativo.

Vamos así desde las formas textuales en las que existe una construcción colectiva de sentido “real”, manifiesta en la realización de actividades parciales por los distintos participantes, que terminan unos las acciones iniciadas por otros, o que elaboran una parte de su propio mensaje sobre la base de inferencias que se supone pueden haber sido realizadas por otro locutor, etc., etc., hasta aquellas situaciones en las que se produce una construcción de sentido común pero cronológicamente dispersa, como es lo habitual en el texto escrito. Es decir, en los casos de separación temporal y espacial de las actividades de productor y receptor. Siempre tendrá que ser una “actividad conjunta”<sup>8</sup>. Pero ya no es necesario que tenga lugar en un mismo lugar y en un mismo momento, es decir, ya no es necesariamente “en tiempo real”, y aquí radica una de las características más significativas del lenguaje humano, que culmina precisamente con la separación completa que es el texto autoritativo.

Per Aage Brandt (2003) ha mostrado muy recientemente cómo un texto puramente escrito, en su caso una carta reclamando el pago de una suscripción vencida, puede analizarse en los términos de una conversación. Recogeré una pequeña parte de su argumentación.

El texto original comienza así:

[1] We understand how easy it is to overlook a small invoice.

[2a] But the fact is, the above invoice remains unpaid. [2b] And although we know you intend to pay it, I'm sure you can understand that we can't keep sending you our magazine on faith...<sup>9</sup>

---

6 Suele decirse que la sincronía recoge buena parte de la diacronía.

7 Que siempre es para un receptor, cfr. Scalise Sugiyama 2001.

8 Hasta qué punto es así pueden atestiguarlo propuestas como la de Burling 2000 que, basándose en los modelos de Michael Tomasello, ve la base del desarrollo histórico del lenguaje en la actividad del receptor más que en la del productor, en una inversión de las prioridades habituales. Pero ciertamente tenemos que preguntarnos, como hacíamos al principio de estas páginas acerca de los motivos para la prioridad del modelo individualista del lenguaje, por qué tenemos que ver el lenguaje como “algo que hace un agente” en vez de “la forma en que reacciona” otro individuo. La preponderancia del agente en nuestra cultura quizá nos haya cegado históricamente; pero cfr Ratner 2000.

9 [1] Comprendemos lo fácil que es pasar por alto un pequeño recibo. [2a] Pero lo cierto es que el recibo indicado no ha sido abonado todavía. [2b] Y aunque sabemos que tiene Vd intención de abonarlo, estoy seguro de comprenderá que no podemos seguir enviándole nuestra revista confiados en ello.

Brandt señala (págs 1–2) que

the coherence of the sequence... may be established as a replay of an implicit dialogue like the following:

A (the subscription manager): You haven't paid our invoice.

B (the subscriber): Oh, haven't I? Well, I must have overlooked it, I guess.

A: [1]

B: Yes, isn't it.

A: [2a]!

B: Of course I intend to pay it, so there should be no problem. Please have faith in my fidelity. And have a nice day.

B: [2a&2b]!<sup>10</sup>

Este tipo de análisis, que debe entenderse dentro del modelo morfodinámico cognitivista del semiólogo danés, sería aplicable quizá a cualquier tipo de texto, incluso el literario<sup>11</sup>, y en último término recogería esa base conversacional del texto que estamos defendiendo aquí.

El eje para el estudio de los fenómenos lingüísticos es, pues, la actividad. Pero no, como la hemos estado viendo tradicionalmente, como mera actividad productora, sino como una actividad conjunta, colectiva. Por una parte, como viene siendo reconocido desde hace una treintena de años en lingüística textual y está empezando a aceptarse en otros ámbitos de la lingüística teórica, existe una relación intimísima entre cognición y acción, entre organización lingüística abstracta y su realización en productos concretos, que son lo que solemos denominar "texto". Pero además, tenemos que aceptar la idea central de que toda acción lingüística es en cierto modo colectiva, sea o no patente dicha colectividad. Un problema tradicional en lingüística (aunque no exclusivo de esta disciplina) es la relación entre lo individual y lo colectivo, y está ahí indudablemente uno de los motivos para la exclusivización de lo individual en la inmensa mayoría de los estudios lingüísticos.

---

10 La coherencia de esta secuencia... puede definirse como recuperación de un diálogo implícito, como el siguiente: A [el encargado de suscripciones]: No ha pagado Vd su recibo. B [el suscriptor]. ¿No? Bueno, me habré olvidado. A: [1]. B: Sí, ¿verdad? A: ¡[2a]! B: Naturalmente que voy a pagarlo, así que no tiene que haber ningún problema. Confíe en mi fidelidad. Y hasta luego. B: ¡[2ª y 2b]!

11 ¿Cuántas veces se ha dicho que el autor literario establece un diálogo con su lector supuesto, imaginado o temido... aunque a veces ese lector sea él mismo/ella misma? Con cierta frecuencia, ese diálogo se hace "real" en el texto, cuando el autor se dirige explícitamente al lector.

La vía para la solución de este problema, para adentrarnos en un estudio del lenguaje más adecuado cognitivamente, evolutivamente y socioculturalmente, está necesariamente en la consideración de los fenómenos lingüísticos de manera unitaria. No sólo entre los diversos *niveles del texto o del lenguaje* (de la fonología a la organización global) que tienen que contemplarse como un mismo tipo de fenómeno (al estilo de las propuestas de Ronald Langacker); no sólo *entre las estructuras lingüísticas (cognitivas) y las condiciones del uso del lenguaje* visto como actividad individual del agente/hablante/productor, como en los modelos, también de Langacker, entre otros, que se ha dado en llamar recientemente *usage-based*, “basados en el uso” (cfr. Harder 2003); sino también entre la actividad de unos y otros individuos que participan en la actividad lingüística que, como hemos tenido ocasión de recordar en estas páginas, incluye al hablante y el oyente o los oyentes.

El uso colectivo es un proceso autoorganizado, del tipo del propuesto más arriba para entender la coherencia del proceso textual, y que aparece por todas partes en el estudio de los seres vivos, y en más específicamente de todos los procesos de interacción animal (cfr. Conradt & Roper 2003; Visser 2003; Alterman & Garland 2000). Es un tipo de actividad en que sin necesidad de que exista ningún individuo dirigente ni ningún acuerdo entre los individuos, se produce una acción conjunta perfectamente organizada (cfr., sobre la “mano invisible”, Keller 1990; también Bernárdez 1995; sobre autorregulación en sistemas cognitivos, cfr. McGeer & Petit 2002; Bernárdez 2000a; Gärdenfors 2000; Kelso 1995; Mandelblit & Zachar 1998; Thelen & Smith 1994).

## 10. EL PAPEL DEL TEXTO EN EL PROCESO COMUNICATIVO

Podemos concluir apuntando que el texto debería entenderse como ese sentido construido colectivamente por un conjunto de individuos pero en el caso especial de que existe un hablante concreto que proporciona el impulso para la actividad de los demás. Para utilizar un término que usa Per Aage Brandt, es una construcción *sinfónica*<sup>12</sup>, en el sentido de que existe una serie de individuos que

---

12 Esto puede recordar a las “partituras textuales” propuestas hace ya años para entender el reparto de la información en el texto; pero ahora no se trata de la interacción de los elementos significativos del texto, es decir, de sus relaciones semántico–conceptuales internas; ahora la sinfonía se refiere a la actividad de todos los miembros de la “orquesta”.

actúan conjuntamente a impulsos de una partitura y de un director. O mejor todavía, como un pequeño conjunto de cámara, donde el director es a la vez uno de los instrumentistas. La diferencia principal radica en el hecho de que en la interpretación del texto se producen disonancias (es decir, diferencias más o menos incompatibles entre las interpretaciones) que nadie es capaz de evitar a menos que (a) exista una interrelación entre los intérpretes, de modo que puedan ir armonizando su interpretación, cosa muy difícil excepto en pequeños círculos (un cuarteto de cuerda, por ejemplo), o bien, en la mayoría de los casos, y siempre que el acuerdo entre los intérpretes se hace imposible por la distancia temporal o espacial, (b) la presencia de un director, que puede dictaminar qué actividad interpretativa tiene que realizar cada individuo.

Y con esto hemos vuelto al principio de nuestra exposición, pues no es otro el origen y la base misma del texto autoritativo: una lectura privilegiada, social, cultural, religiosa, histórica en definitiva, de un determinado texto, a fin de poner orden (artificialmente) en las conductas individuales que pueden realizarse en respuesta al impulso proporcionado por una determinada acción individual tendente... a impulsar conductas individuales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Varó, Enrique, & María Antonia Martínez Linares (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona, Ariel.
- Alterman, Richard; Andrew Garland (2000). Convention in joint activity. *Cognitive Science* 25: 611-657.
- Beaugrande, Robert de, & Wolfgang Dressler (1981). *Introduction to text linguistics*. London, Longman. (Trad. Esp.: *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel, 1997)
- Belinchón, Mercedes; Ángel Rivière, & José Manuel Igoa (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Valladolid, Trotta.
- Bernárdez, Enrique (1993). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Boletín de Filología (U. de Chile)*, tomo XXXIV : 9-32.
- Bernárdez, Enrique (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Alianza.

- Bernárdez, Enrique (1996). Pragmatics as self-regulation of behaviour. En Beatriz Penas Ibáñez (ed.), *The Intertextual Dimension of Discourse*, 1-14. Zaragoza, Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Bernárdez, Enrique (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madrid, Alianza.
- Bernárdez, Enrique (2000a). Homeomorfismo de texto y oración. En J.J. de Bustos Tovar y otros (eds.), *Lengua, Discurso, Texto*, vol. I, págs. 201-221. Madrid, Visor.
- Bernárdez, Enrique (2000b). Estrategias constructivas de la descripción oral. *Revista Española de Lingüística (RSEL)* 30,2: 331-356.
- Blass, Regina (1990). *Relevance relations in discourse*. Cambridge, Cambridge U.P.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Brandt, Per Aage (2003). *On the dialogical grounding of discourse coherence*. Conferencia leída en el Winter Symposium, Center for Semiotic Research, U. Aarhus (DK), enero 2003.
- Bråten, Stein (2002). Altercentric perception by infants and adults in dialogue: Ego's virtual participation in Alter's complementary act. En Stamenov & Gallese eds., 273-294.
- Briz, Antonio (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona, Ariel.
- Burling, Robbins (2000). Comprehension, production and conventionalisation in the origins of language. En Knight, Studdert-Kennedy & Hurford eds., 27-39.
- Clark, Andy (1999). Where brain, body, and world collide. *Journal of Cognitive Systems Research* 1: 5-17.
- Clark, Andy (2001). *Mindware. An introduction to the philosophy of cognitive science*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Conradt, L., & T.J. Roper (2003). Group-decision-making in animals. *Nature* 421, 9 Jan 2003: 155-158.
- Cristóbal, María (2000). "Pensar para hablar" en euskera. Congreso AELCO, Madrid.
- Damasio, António (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York, Grosset/Putnam.
- Damasio, António (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. San Diego etc., Harvest.

- Dijk, Teun A. van, & W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York.
- Edelman, Gerald M., & Giulio Tononi (2000). *El universo de la conciencia. Cómo la materia se convierte en imaginación*. Barcelona, Crítica (2002).
- Gärdenfors, Peter (2000). *Conceptual spaces. The geometry of thought*. Cambridge MA, The MIT Press.
- Gibbs, Raymond W. (2003). Embodied experience and linguistic meaning. *Brain and Language* 84: 1-15.
- Givón, T. (2001). Toward a neuro-cognitive interpretation of 'context'. *Pragmatics & Cognition* 9/2:175-201.
- Harder, Peter (2003). The status of linguistic facts: Rethinking the relation between cognition, social institution and utterance from a functional point of view. *Mind & Language* 18/1: 52-76.
- Heinemann, Wolfgang & Dieter Viehweger (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen, Niemeyer.
- Johnson, Mike (1987). *The body in the mind*. Chicago, The University of Chicago Press (existe trad. española).
- Keller, Rudi (1990). *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. Bern, Francke.
- Kelso, J.A. Scott (1995). *Dynamic patterns. The self-organization of brain and behavior*. Cambridge MA, The MIT Press, 1999.
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Lakoff, George, & Mike Johnson (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York, Basic Books.
- León, David de (2002). Cognitive task transformations. *Cognitive Systems Research* 3 (2002), 349-359.
- Leont'ev, A. A. (1969). *Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit*. (Übers. U. herausg. von C. Heeschen und W. Stölting. Stuttgart). etc., W. Kohlhammer, 1971.
- Mandelblit, Nili; Oron Zachar (1998). The notion of Dynamic Unit: Conceptual developments in cognitive science. *Cognitive Science* Vol. 22 (2) : 229-268.
- Matthews, Wade (2002). Quince segundos para decidirse. *Doce Notas Prleiminares*, 10: 15-39.

- McGeer, Victoria; Philip Pettit (2002). The self-regulating mind. *Language & Communication* 22: 281-299.
- Meyer-Hermann, Reinhard (2001). Textlinguistik. En *Lexikon der Romanistischen Linguistik* Band I,1: 1007-1032.
- Ratner, Carl (2000). Agency and Culture. *Journal for the Theory of Social Behavior* 30: 413-434.
- Sbisà, Marina (2002). Speech acts in context. *Language & Communication* 22: 421-436.
- Scalise Sugiyama, Michelle (2001). Food, foragers, and folklore: the role of narrative in human subsistence. *Evolution and Human Behavior* 22: 221-240.
- Schede, Ulrich; Hagen Langer; Heike Rutz, & Lorenz Sichelschmidt (1991). Kohärenz als Prozeß. En Gert Rockheit ed., *Kohärenz-Prozesse. Modellierung von Sprachverarbeitung in Texten und Diskursen*: 13-58. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Schieffelin, Bambi B. (2002). Marking Time. The dichotomizing discourse of multiple temporalities. *Current Anthropology* 43, Supplement: 5-17.
- Semin, Gün R.; Eliot R. Smith (2002). Interfaces of social psychology with situated and embodied cognition. *Cognitive Systems Research* 3: 385-396.
- Slobin, Dan (1990). Learning to think for speaking: Native language, cognition and rhetorical style. En A. Bocaz, editora, *Actas Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura: Diálogo Transdisciplinario en Ciencias Cognitivas*; pp. 129-152. Universidad de Chile.
- (1996). From 'thought and language' to 'thinking for speaking'. En J.J. Gumperz y S. Levinson, eds., *Rethinking Linguistic Relativity*, 70-96. Cambridge, Cambridge University Press.
- Spiro, Rand J.; C. Bruce Bertram, & William F. Brewer (eds., 1980). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum.
- Stamenov, Maxim I., y Vittorio Gallese (eds., 2002). *Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language*. Amsterdam, John Benjamins.
- Thelen, Esther & Linda B. Smith (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge MA, The MIT Press.
- Tomasello, Michael (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11-1/2 : 61-82.

- Varela, Francisco J.; Evan Thompson, & Eleanor Rosch (1991). *The Embodied Mind*. Cambridge MA, The MIT Press.
- Vesey, G. N. A. (1965). *The embodied mind*. London, Allen & Unwin.
- Visser, P. Kirk (2003). Animal behaviour : How self-organization evolves. *Nature* 421(6925), 20 February 2003, pp. 799-800.