



3

Semántica del discurso*

*Russell S. Tomlin, Linda Forrest, Ming Ming Pu
y Myung Hee Kim*

El problema del significado

Es notable lo bien que rutinariamente nos comunicamos entre nosotros. Ya sea que relatemos los sucesos comunes y triviales de nuestra vida cotidiana o que argumentemos apasionadamente en favor de nuestras ideologías; ya sea que leamos un mero informe periodístico sobre un suceso internacional o un trabajo académico sobre las complejidades del lenguaje humano; ya sea que redactemos una simple nota de agradecimiento o un informe legal, nuestros problemas son siempre los mismos: ¿cómo podemos asegurarnos de que nuestro interlocutor recibirá el mensaje que deseamos, y cómo deducimos el mensaje intencionado de lo que escuchamos o leemos? Nuestros problemas como lingüistas también son los mismos: para quien interpreta, ya sea que escuche o lea, debemos describir y explicar cómo deduce el significado a partir de cualquiera de las diversas fuentes; y, para el productor, sea hablante o escritor, debemos explicar de qué forma comunica el significado. Este problema del significado, este problema de la *semántica del discurso*, es complejo e involucra la interacción de una amplia variedad de procesos lingüísticos y no lingüísticos.

Consideremos un ejemplo muy simple, el fragmento de texto en (1).

* Traducido por José Angel Alvarez.

(1) Fragmento de texto

1 ...puck knocked away by Dale McCourt,
Opicked up again by Steve Shutt /
Now Shutt coming out, into the Detroit zone /
He played it out in front /

5 There's Lemaire with a shot,
and it was blocked by Reed Larson /

[1 ...el disco golpeado por Dale McCourt,
0 recogido nuevamente por Steve Shutt /
Ahora sale Shutt, entra en la zona de Detroit /
La juega al frente /

5 Allí está Lemaire con un tiro,
y es bloqueado por Reed Larson /]

El fragmento es la transcripción de un breve segmento de la descripción concurrente y en línea de un partido de hockey sobre hielo. El locutor profesional produce velozmente una descripción de los sucesos que se desarrollan ante él. Puede verse que el locutor alterna entre la voz activa y la voz pasiva (línea 4 versus líneas 1, 2 y 6), entre la forma nominal y la pronominal, y entre el tipo clausal existencial o presentativo (línea 5) y las cláusulas simples (línea 3). ¿Qué es, en el mensaje que el locutor debe comunicar, lo que lo lleva a seleccionar estas estructuras alternativas? Nuestras hipótesis iniciales e intuitivas, algunas basadas quizás en nuestra escolarización tradicional, son las siguientes: la diferencia entre la voz activa y la pasiva se relaciona con cuál referente recibe más énfasis o es, de algún modo y al menos por el momento, más importante; la selección de un nombre propio versus un pronombre se relaciona con mantener claridad sobre a qué referente se apunta en un momento dado; y la selección del existencial está ligada al hecho de si el referente estuvo o no recientemente "en escena", por decirlo así, mientras se desarrollaba la acción.

En este capítulo proporcionaremos una introducción a los conceptos y procesos que subyacen a nuestras intuiciones acerca de cómo las cuestiones de énfasis e importancia y el conocimiento previo contribuyen al significado que se extrae de un texto o discurso durante la comprensión, y cómo contribuyen y modelan las decisiones acerca de la utilización de las estructuras del lenguaje al servicio de significados más amplios.

En el resto de este apartado formularemos el marco general de esta tarea.

Metáforas de la interacción discursiva

El modo de pensar acerca del discurso tiene un fuerte efecto sobre la clase de teoría o modelo de la semántica del discurso que formulamos. La metáfora más ingenua puede denominarse la *metáfora del conducto* del discurso. En este enfoque, el hablante empaqueta en un artefacto textual el significado que desea comunicar. Este artefacto, en esencia, *contiene* el significado intencionado por el hablante y es transportado al oyente en una forma oral o escrita. El texto es entonces desempaqueado y su significado es extraído del artefacto textual por el oyente.

En la metáfora del conducto se nos invita a pensar que el lenguaje y los textos *coiztienen* significado. Se nos invita a pensar los significados como inherentes al propio texto o a las cláusulas y palabras que lo forman. Cuando el hablante no es claro, se debe a que fracasó en poner en correspondencia un significado bien proyectado con los detalles del texto producido. Los problemas de comprensión del oyente surgen de dificultades en la extracción de los detalles o matices semánticos apropiados a partir del propio texto. El lenguaje se considera, en cierto sentido, como un instrumento de precisión que se utiliza para producir un significado preciso y totalmente incorporado en el texto. Este último se vuelve el objetivo del análisis y la fuente, a veces la única fuente, de información explicativa acerca de su estructura y significado.

Una metáfora alternativa, la que adoptaremos aquí, puede llamarse la *metáfora del diseño [blueprint]* del discurso. En este enfoque, el hablante mantiene una representación conceptual de los sucesos o ideas que él pretende que se reproduzcan en la mente del oyente. Este no es ni desvalido ni pasivo en la tarea; más bien, está comprometido activamente en la construcción de su propia representación conceptual de las cuestiones en juego. El hablante se comporta como una especie de arquitecto y su producción lingüística, el texto, debe considerarse menos una construcción semántica totalmente desarrollada que un diseño que ayudará al oyente en la construcción de su representación conceptual. Al igual que un diseño no contiene materiales reales de construcción sino que describe, mediante una **convención**, cómo los materiales concretos deberían emplearse en la **construcción** de un edificio dado, del mismo modo un texto contiene **Poco o** ningún significado *per se*: más bien sirve, por convención, para **gwar al** oyente en la construcción de su propio edificio conceptual.

Se puede poner de manifiesto la mayor utilidad de la metáfora **del diseño** respecto de la metáfora del conducto mediante una breve **postración** o "experimento mental". Considere una tarea simple, **como** la de ponerse su jersey favorito. Intente escribir un pasaje que

instruya a un lector ingenuo -uno muy ingenuo- sobre cómo ponerse un jersey. No importa cuánto detalle proporcione en el texto; este solo, sin el empleo de otras fuentes de información, nunca será adecuado para enseñarle a ponerse un jersey. El modelo conceptual de ponerse un jersey que el hablante tiene en mente es más complejo de lo que puede capturarse en el texto, y este último únicamente puede serle útil al hablante en la medida en que aproveche y se base en modelos conceptuales de jerseys y vestirse, y cualquier otra cosa que sea pertinente para la tarea.

Construir o interpretar diseños textuales requiere enfrentar dos problemas fundamentales. El primero es integrar la información semántica provista por cada emisión en un todo coherente.' El hablante debe seleccionar conceptos y sucesos pertinentes de su experiencia y debe organizarlos de un modo útil para el oyente. Este debe integrar las emisiones escuchadas en una representación coherente que le permita acceder a o construir conceptos y sucesos virtualmente idénticos a los del hablante. Podemos llamar a esto el problema de la *integración del conocimiento*.

El segundo problema fundamental es el manejo del flujo de información entre el hablante y el oyente como una interacción dinámica de tiempo real. El hablante ayudará al oyente a alcanzar el éxito en la integración del conocimiento, en parte dirigiendo los esfuerzos de este último en el procesamiento de la información que el texto proporciona. Por ejemplo, el hablante ayudará al oyente utilizando la información que tienen en común como un preludio o ancla para la información que el hablante cree que será novedosa o inesperada para el oyente. La coherencia del conocimiento obtenido por el oyente estará afectada por el grado de cohesión de la información que el hablante le ofrezca. Llamamos a este el problema de la *gestión de la información*.

La integración del conocimiento requiere una gestión efectiva de la información, pero el manejo efectivo de la misma no es suficiente para lograr la integración del conocimiento.

Qué es lingüístico y qué no lo es

Los procesos sociales y cognitivos de la creación y la comprensión del discurso abarcan un complejo conjunto de procesos lingüísticos y no lingüísticos. Resultará inmensamente útil tener en mente que ambos tipos de procesos están involucrados en nuestra comprensión del discurso y el texto, y que la línea divisoria entre la lingüística y la psicología no puede trazarse con nitidez. Estos procesos son al menos de tres tipos diferentes:

1. *Codificaciones morfosintácticas*: códigos gramaticales empleados automáticamente y, por lo general, en forma no consciente por el hablante y el oyente, para darle forma al flujo y descodificar la información durante la producción y la comprensión.

2. *Implicaturas*: señales empleadas bajo condiciones rutinarias por el hablante y que resultan en inferencias comunes y velozmente realizadas por parte del oyente.

3. *Planificación e inferencia*: procesos de alto nivel de planificación por parte del hablante y de inferencia por parte del oyente que determinan la dirección general del procesamiento menos global de ambos participantes.

Estas cuestiones serán tratadas de forma más completa en la siguiente sección principal, donde analizaremos el problema de la integración del conocimiento en el discurso.

Cuatro temas centrales de la gestión de la información

La facilidad con la cual el oyente puede integrar el conocimiento en una visión coherente de los conceptos y sucesos que el hablante tiene en mente está determinada fundamentalmente por lo bien que el hablante controla el flujo de información hacia el oyente. El flujo de información (Chafe, 1979; 1980a; 1987; 1994) depende del control efectivo de cuatro tipos distintos de información:

1. *Gestión retórica*: los participantes deben tener en claro las metas e intenciones de la interacción discursiva, ya que estas constriñen de un modo importante el contenido proposicional de la producción y la interpretación de lo que se escucha.

2. *Gestión referencial*: los participantes deben mantener un registro de los referentes y proposiciones que tienen en común.

3. *Gestión temática*: los participantes deben mantener un registro de los elementos centrales en torno de los cuales se desarrolla el discurso.

4. *Gestión del foco*: los participantes deben mantener un registro de los referentes con los que están tratando en cualquier momento **dado** y deben tomar medidas para asegurarse de que están tratando con los mismos.

Cada uno de estos temas será considerado en diferentes apartados en este capítulo.

La granularidad de la interacción discursiva: tres niveles fundamentales

La organización del discurso no es plana ni lineal; es jerárquica, es decir, las cláusulas forman estructuras de orden superior, párrafos, que a su vez se combinan para formar episodios mayores o secciones del discurso. Para nuestros propósitos, es importante distinguir tres niveles principales:

1. *Coherencia global*: los participantes desarrollan un sentido acerca de cuál es el tema global de la narración, procedimiento o conversación.
2. *Coherencia episódica*: los participantes son sensibles a unidades de menor escala que contribuyen a la coherencia global pero que exhiben una coherencia interna propia.
3. *Coherencia local*: los participantes extraen un sentido de la contribución de las oraciones o emisiones individuales.

Será importante tener en mente estos tres niveles de detalle cuando nos dediquemos al estudio de cada uno de los cuatro temas de la gestión de la información.

Perspectiva histórica

Las nociones pragmáticas que analizaremos posteriormente surgieron de tradiciones de investigación que buscan respuestas a preguntas acerca del discurso y la sintaxis (véanse Cumming y Ono, cap. 4), en particular, a preguntas sobre las diferencias tipológicas entre las lenguas. Por ejemplo, el precursor del trabajo de la Escuela de Praga sobre la *perspectiva funcional de la oración* fue un texto de Weil (1887), originalmente publicado en 1844, que recurría a principios pragmáticos y cognitivos para explicar las diferencias entre el orden de palabras menos constreñido del latín y del griego antiguo y el orden de palabras más constreñido de las lenguas europeas modernas.

En el mismo sentido, la investigación de la Escuela de Praga estaba orientada, como lo está actualmente, a explicar las diferencias entre lenguas como el checo y el inglés. Todas las nociones pragmáticas que se discutirán en este capítulo surgieron históricamente de los intentos de explicar contrastes estructurales de otro modo opacos. ¿Por qué, después de todo, una lengua debería "necesitar" alternantes simples de voz como la pasiva inglesa, para no mencionar los sistemas complejos típicos de las lenguas austronesiofilipinas como el tagalog

o el cebuano, si el contenido semántico esencial de la pasiva y la activa es idéntico?

Los conceptos fundamentales empleados en el desarrollo de las teorías de la semántica del discurso tienen una larga historia. En este capítulo tendremos en cuenta esa historia y vincularemos las conceptualizaciones actuales con sus antecedentes históricos.

Cuestiones metodológicas y dilemas

Aunque no está muy en boga ocuparse de la metodología, es importante, sin embargo, examinar un número de cuestiones ligadas a los métodos empleados en el análisis de la semántica del discurso. Serán de particular interés las contribuciones hechas a los estudios del discurso por la introspección, por los procedimientos de recuento de textos y por los métodos experimentales. Consideraremos las cuestiones metodológicas más adelante en este capítulo.

Semántica cognitiva y semántica del discurso

Siempre ha existido un interés por la relación entre la estructura del discurso y el texto por un lado y su procesamiento y almacenamiento en la mente por otro. Ya en el siglo XIX, eruditos como von der Gabelenz recurrieron a ideas primitivas sobre la atención al discutir el "asunto psicológico" (relacionado con las nociones de tópico y tema). De un modo similar, psicólogos tempranos como Stout también explicaron la conducta lingüística apelando a la actividad de la mente (véanse Lambrecht, 1994, o Gundel, 1974). Más recientemente, muchos lingüistas, tanto dentro de los estudios del discurso como de la lingüística más en general, comenzaron a recurrir a nociones cognitivas en sus elaboraciones teóricas, en particular a las ideas de activación (memoria) y atención. En la penúltima sección examinaremos la promesa de esta línea de investigación para el futuro de la semántica del discurso.

La integración del conocimiento en el discurso

Para apreciar la riqueza y la complejidad de la semántica del discurso en su producción y comprensión, consideremos dos ejemplos. Primero, desde el punto de vista del hablante, observe el dibujo de la figura 3.1. Describa la escena mientras la examina por primera vez, quizás incluso registrando su descripción, para un oyente que no puede ver el dibujo.

Existe un cierto número de cuestiones importantes que deben ser

encaradas en el desarrollo de una teoría de la semántica del discurso. Primero, el hablante debe tener en mente algún tipo de *representación conceptual*² del asunto en discusión. Esta representación es el "significado" fundamental con el que trabaja el hablante para construir un discurso. La mayor parte del tiempo, como lingüistas, pensamos en la representación conceptual como en un conjunto de proposiciones, a veces denominado representación textual o base textual (Kintsch, 1974; Van Dijk y Kintsch, 1983). Sin embargo, una representación conceptual no necesita ser simplemente o solamente proposicional. En el caso de la figura 3.1 el hablante formará algún tipo de representación *visual* de la imagen, a la que accederá mientras habla. Para otros tipos de experiencias, puede haber otras clases de representaciones. Por ejemplo, una representación conceptual de, digamos, saborear café podría ser diferente de una representación de escuchar música, la que a su vez puede ser distinta de la de hacer un cambio de marcha en un automóvil. Asimismo, debemos recordar que podemos crear representaciones conceptuales, además de acceder a ellas desde la memoria o desde la experiencia perceptiva.

También, se debe tener en cuenta que las representaciones conceptuales son *dinámicas*. Aunque la imagen de la figura 3.1 es estática, nuestra visualización de ella no lo es: nuestros ojos se mueven de un elemento a otro, haciendo pausas aquí y allí, saltando de un lado a otro, formando imágenes e impresiones a una escala más pequeña. Del mismo modo, la mayor parte de las representaciones conceptuales son dinámicas: no vemos imágenes tanto como escenas y otros tipos de sucesos en desarrollo. Aun nuestros esfuerzos abstractos son dinámicos: saltamos de idea en idea o seguimos trabajosamente un argumento difícil. Las representaciones conceptuales forman, entonces, la base de nuestra comprensión de la producción discursiva.

La representación conceptual solamente no es, sin embargo, el significado del discurso. De algún modo, el hablante debe seleccionar información de la representación conceptual general y construir un texto a partir de esa información seleccionada. El hablante elegirá la información que él cree que el oyente necesita y le presentará esa información para ayudarle a extraer un sentido apropiado de lo que escucha. La forma en que el hablante *maneja* la información tiene un papel crítico en la producción y la comprensión del discurso. La gestión del discurso involucra (al menos) cuatro cuestiones independientes.

Primero, el hablante nunca produce *tan sólo* una representación conceptual por medio del lenguaje. El hablante siempre tiene algún *propósito o meta*, posiblemente varios, en mente. Estas metas constriñen la forma en que se exploran las representaciones conceptuales, y restringen la selección de la información a comunicar. La imagen en



Figura 3.1. Ejemplo de una escena (ilustración de Jennifer Jones, 1995).

la figura 3.1 originará diferentes descripciones según se le pida al hablante que "describa lo que parece estar ocurriendo" o "evalúe la calidad del dibujo". En cada caso el hablante accederá a una representación visual de la imagen, pero la información seleccionada y finalmente incorporada en una descripción verbal será diferente. Podemos considerar que estas diferentes metas o propósitos del habla constituyen *metas retóricas* distintas de la producción del discurso y que los procesos de selección asociados definen un área que llamaremos *gestión retórica*.

Segundo, constreñido por metas retóricas, el hablante accede a la representación conceptual y selecciona dinámicamente referentes y proposiciones para el oyente. Como parte de este proceso, el hablante toma decisiones en tiempo real acerca de qué referentes y proposiciones son más centrales o importantes para el discurso en desarrollo. Estos *puntos iniciales* básicamente asisten al oyente en la construcción de su propia representación conceptual. Podemos considerar que los referentes importantes o los puntos iniciales especifican la *organización temática* del discurso y que las nociones y procesos pragmáticos asociados definen un área que llamaremos *gestión temática*.

Tercero, en paralelo con la gestión temática, el hablante también deberá controlar en forma dinámica qué referentes y proposiciones parecen ya estar disponibles al oyente y cuáles requieren su introducción o reintroducción. Los referentes y proposiciones se distribuyen aproximadamente en dos clases: aquellos que el hablante cree que están fácilmente al alcance del oyente, la información en común, y aquellos acerca de los cuales el hablante cree que el oyente necesitará asistencia explícita para acceder, la información intencionada. Podemos considerar que el patrón entrelazado de referentes y proposiciones mantenidos en común o no definen la *organización referencial* del discurso, y que las nociones pragmáticas y procesos cognitivos asociados definen un área que llamaremos *gestión referencial*.

Finalmente, el hablante controlará dinámicamente qué referentes y proposiciones desea asegurarse que sean llevados a la atención del oyente. De vez en cuando, el hablante puede no estar seguro de que el oyente tiene el referente correcto en mente en el momento adecuado, o puede desear *destacar o enfatizar* de algún modo un referente o proposición particular. Podemos considerar que los esfuerzos por destacar, enfatizar o dirigir la atención del oyente hacia referentes y proposiciones particulares definen la *organización de foco* del discurso, y que las nociones pragmáticas y los procesos cognitivos asociados definen un área que llamaremos *gestión del foco*.

Estas cuatro áreas de la gestión del discurso definen los problemas centrales del manejo de la información en el discurso. Aunque hay una extensa bibliografía sobre cada una de estas áreas, hasta este momento no existe un único modelo abarcador de cómo encajan entre sí para dar cuenta de la integración del conocimiento (no obstante, cfr. Vallduví, 1992, o Lambrecht, 1994). Sin embargo, un modelo útil para comprender lo que el hablante hace es la arquitectura del hablante formulada por Levelt (1989). El modelo de Levelt está integrado por tres componentes principales. Existe un *conceptualizador*, que es responsable de la creación de un mensaje preverbal, la proposición central a ser codificada, anotada de algún modo en cuanto a estados

pragmáticos pertinentes como *tópico, foco o información dada*. El mensaje preverbal es procesado entonces por un *formulador de emisiones* que (junto con el léxico) asigna primero una representación gramatical al mensaje y luego una representación fonológica. La representación fonológica es entonces procesada por un *articulador*, que es responsable de la generación del habla.

Un modelo de la semántica del discurso deberá tratar de la creación de los mensajes preverbales de Levelt con sus proposiciones pragmáticamente anotadas. La figura 3.2 (basada libremente en Levelt, 1989) presenta un modelo simple de producción en el que se exhibe la contribución de las cuatro áreas de la gestión del discurso a la tarea global de su creación.

Brevemente, el conceptualizador opera sobre una representación conceptual para producir algo así como un mensaje preverbal o una proposición anotada. La representación conceptual puede provenir de varias fuentes: la percepción actual, la memoria a largo plazo o alguna producción creativa. El conceptualizador emplea la gestión retórica para seleccionar para su comunicación un suceso particular u otra conceptualización que sea consistente con los planes globales y locales del hablante para el discurso. Este suceso seleccionado es, a su vez, y en paralelo, anotado en lo que hace a sus estados temático, referencial y de foco (todos los cuales analizaremos luego). La salida de este proceso es un mensaje preverbal, una proposición anotada sobre la base de las condiciones pragmáticas fundamentales y lista para ser procesada por el formulador de emisiones.

En cuanto a la comprensión, se puede ver que el problema del oyente es paralelo al del hablante, pero no simplemente su inversión. El oyente formará una representación conceptual a medida que encuentra el discurso. Usará la información extraída del texto junto con otras informaciones disponibles para construir una representación conceptual. Considere la muestra de discurso en (2) e imagine la escena que se crea en su mente a medida que lo lee:

- (2) Un niño con un recipiente sobre la cabeza trata de atrapar una rana que salta desde el tocón de un árbol y el niño accidentalmente atrapa a su perro con la red.

El oyente encuentra las emisiones en tiempo real, una a la vez. Intentará crear una representación conceptual de los sucesos que el hablante esboza por medio del texto, y lo hará empleando toda la información a su disposición. La mayoría de los investigadores consideran que el oyente crea algún tipo de *representación textual*. Esta representación textual es algo así como el meollo del texto, una

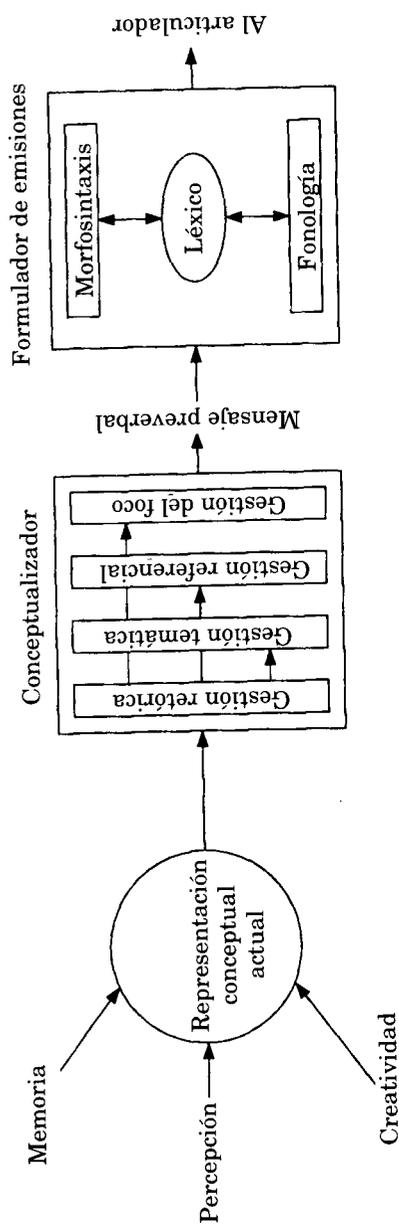


Figura 3.2. Un esquema del hablante.

imagen general cohesiva y completa de los sucesos u otros temas planteados. La representación textual se interpreta en general como un conjunto de proposiciones vinculadas entre sí que forman un todo coherente. Quizás el modelo más conocido de esta clase sea el de Kintsch y Van Dijk (1978). Una representación textual es, para estos autores, un conjunto de proposiciones vinculadas entre sí por medio de referentes comunes y otras características de los sucesos, como el tiempo o el espacio, y conectadas con un tema discursivo de orden superior o *macroproposición*. Otros modelos (Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1988; Reinhart, 1981; Vallduví, 1992) siguen ese patrón general. Ninguno de estos modelos intenta resolver el problema mayor de cómo la representación textual -la comprensión del mensaje- se relaciona con el desarrollo de la representación conceptual final de la que el texto es un esquema, por ejemplo, la (posible) imagen mental resultante de la comprensión de (2).

Al tratar con el diseño textual a medida que este llega en tiempo dinámico, el oyente emplea por lo menos tres clases distintas de conocimiento para descodificar el texto e integrar su información en una representación textual. El oyente utiliza los *detalles morfosintácticos* de su gramática, ya que estos codifican el flujo de información en el texto y el discurso. Considera *implicaturas* derivadas de la interpretación pragmática de las oraciones del texto a la luz del contexto discursivo más amplio. Asimismo, emplea procesos generales de *inferencia* para ayudar a establecer conexiones más amplias entre el texto actual y su propio almacenamiento más vasto de conocimiento.

La codificación morfosintáctica puede ejemplificarse mediante la partícula *wa* del japonés (Hinds et al., 1987). Aunque no todos los investigadores concuerdan en los detalles, los hablantes del japonés **parecen** usar *wa* para dirigir la atención del oyente a los referentes clave en la emisión, su *tópico*, como algunos sostienen. Los oyentes que encuentran un *wa* automáticamente tratan a la frase nominal así **marcada** como el referente clave de la cláusula, e integran la información siguiente a ese referente central. Estas decisiones son tomadas automáticamente y en forma no consciente tanto por el hablante como por el oyente.

Las implicaturas pueden ejemplificarse mediante la conjunción inglesa *and*. En el discurso narrativo, cuando dos cláusulas son coordinadas por *and*, es común que un oyente concluya que el suceso **informado** por la segunda cláusula ocurrió después del suceso informado por la primera. Sin embargo, el orden temporal de los sucesos no es parte del significado de *and*, ya que hay muchos usos de la conjunción que no involucran en absoluto un orden temporal. La

comprensión del orden se deriva de una implicatura, una interpretación del orden de los sucesos que surge del interjuego del significado básico de *and* con el contexto más amplio en el cual se utiliza la conjunción (Levinson, 1983).

La planificación y la inferencia pueden ejemplificarse mediante inferencias simples a través de cláusulas. Supóngase que María tiene una cierta conocida, Sita; llegó a saber lo suficiente de ella como para conocer que Sita se crió en una de dos capitales nacionales, Londres o Nueva Delhi. Cuando escucha a Sita emitir (3a), María extrae la inferencia de que Sita es de Londres, lo que le permite emitir (3b):

- (3a) Solía disfrutar de jugar en la nieve de nuestro jardín cuando era niña y ver los árboles cubiertos de blanco.
(3b) ¿Has visto alguna vez el árbol de Navidad de Trafalgar Square cubierto de nieve?

La inferencia que María realiza de que Sita fue criada en Londres se deriva no de algún hecho de la lengua, sino de la utilización de conocimiento del mundo en la interpretación de la observación de Sita en (3a). Estas inferencias son importantes para la integración del conocimiento, pero los procesos son, estrictamente hablando, no lingüísticos.

Es importante advertir que todos estos procesos están involucrados en la integración del conocimiento. Pero también es importante ver que estas contribuciones son distintas. Es fácil para el lingüista incluir hechos acerca de las implicaturas y las inferencias en las descripciones de la función de las formas lingüísticas en el discurso. Es fácil para el psicólogo o el psicolingüista concluir que sus observaciones sobre el uso de la lengua son hechos acerca del sistema lingüístico cuando en realidad podrían deberse a procesos no lingüísticos de planificación o inferencia. Dos excelentes fuentes para ayudar a evitar estas confusiones son Levinson (1983) y Leech (1983).

Existen dos modelos útiles de la integración del conocimiento en la comprensión: el modelo de construcción de estructura de Gernsbacher (1990) y el modelo de construcción-integración de Kintsch (1988). En el *modelo de construcción de estructura* de Gernsbacher, la meta del oyente es construir una representación mental coherente o "estructura" de la información en el discurso. Para lograr esta meta, el oyente utiliza muchos procesos y mecanismos cognitivos generales. Algunos procesos y mecanismos están involucrados en "sentar la base" de la estructura mental. Sentada la base, el oyente desarrolla su estructura mental *poniendo en correspondencia* la información nueva con la estructura previa. Sin embargo, la nueva información sólo puede

ponerse en correspondencia con una estructura actual si es coherente con la información anterior. Si la nueva información es menos coherente, los oyentes deben *hacer un cambio y* comenzar la construcción de una nueva estructura.

En la teoría de Gernsbacher, estas representaciones mentales se construyen a partir de celdas de memoria que son activadas por la información ingresante. Si esa información es coherente con la información previa, es más probable que active celdas de memoria similares. Pero si es menos coherente, no es tan probable que lo haga: en cambio, se activarán celdas de memoria diferentes, y estas celdas recién activadas se volverán la base de una nueva estructura o subestructura. Cuando las celdas de memoria se activan, transmiten señales de procesamiento que incrementan o suprimen la activación de otras celdas. Un grupo de celdas de memoria mantiene su activación en tanto la información que representan sea necesaria para la construcción de la estructura mental. Cuando esa información ya no es necesaria, serán suprimidas.

El *modelo de construcción-integración* de Kintsch (1988) también maneja apropiadamente la integración del conocimiento. Este modelo intenta describir de manera explícita cómo se recupera el conocimiento de la memoria y cómo se lo utiliza en la comprensión de emisiones. Considere la oración *María horneó una torta para Susana y se quemó los dedos*. Para comprender la emisión, el oyente debe conocer más que meramente las palabras y las frases que fueron emitidas por el hablante. También debe tener una buena cantidad de conocimiento general acerca de cómo funciona el mundo, en este caso, que el horneado implica que el objeto estará muy caliente durante cierto tiempo. Además debe saber cómo funciona el lenguaje, por ejemplo, que el verbo "hornear" requiere un agente y que este papel es desempeñado por María en la oración en cuestión. Por último, el oyente necesita conocer información específica acerca de la situación en la que **las** palabras fueron emitidas. No es claro a partir de las palabras solamente si María horneó la torta como un regalo para Susana, o si Susana estaba obligada a hacer una torta y María la hizo en su lugar.

El modelo de Kintsch acerca de la utilización del conocimiento en la comprensión del discurso tiene dos etapas. En la primera, se utilizan las palabras de la emisión como la materia prima a partir de la cual se construye una representación mental del significado de la emisión. Esta representación mental es una red de proposiciones vinculadas llamada base textual. En la segunda etapa, se edita la red y se le agregan otros conocimientos almacenados en la memoria. Cada proposición en la emisión activa a sus vecinos más cercanos en una red **de** conocimiento general. Este proceso de difusión de la activación

resulta en una base textual que contiene no sólo las proposiciones que fueron emitidas por el hablante, sino también proposiciones recuperadas del almacenamiento de conocimiento que se relacionan con las proposiciones de la emisión. De esta forma, después de la segunda etapa de procesamiento, la base textual contiene grupos de proposiciones relacionadas que combinan la información de la emisión con el conocimiento del mundo y el conocimiento de la lengua almacenados en la memoria.

Como ya hemos visto, la integración del conocimiento involucra armonizar el conocimiento no lingüístico o del mundo real y el conocimiento acerca de la propia lengua con las emisiones concretas en el discurso. El hablante debe emplear el conocimiento no lingüístico para observar y comprender los sucesos en el mundo y su relevancia para el oyente. Luego debe utilizar este conocimiento y el de su lengua para elegir estructuras lingüísticas particulares que sean informativas para el oyente. Este, por su parte, debe interpretar estas estructuras lingüísticas empleando su propio conocimiento lingüístico y no lingüístico. Esa tarea se facilita si el hablante realiza adecuadamente su labor de proporcionar al oyente la información apropiada. En las próximas cuatro secciones exploraremos cómo los hablantes realizan la tarea de controlar la información para sus oyentes.

La gestión retórica del discurso

Aunque un análisis detallado del manejo retórico cae fuera del alcance del presente capítulo (no obstante, véase Gill y Whedbee, cap. 6, para una rica exposición), la mayoría de los conceptos clave que discutiremos posteriormente dependen de su inserción en un marco retórico para su completa comprensión. El proceso de hablar involucra tanto información como acción. El componente informativo incluye los detalles del contenido proposicional además de las cuestiones pragmáticas -énfasis, importancia, presuposición- que orientan acerca de cómo debería interpretarse el contenido semántico. El componente de acción comprende los detalles de la planificación discursiva -global y local- que ayudan al hablante a dirigir las cuestiones pragmáticas y al oyente a restringir la interpretación.

Es bien sabido que el uso de las estructuras lingüísticas en el discurso se relaciona con las acciones lingüísticas realizadas por el hablante. En el nivel de la oración, la acción lingüística de, digamos, *emitir una orden* puede llevarse a cabo mediante un cierto número de estructuras lingüísticas: imperativa (*Deme su dinero; Permítame su dinero*), interrogativa (*¿Podría darme su dinero?*) o declarativa (*Quiero su dinero*). Estos ejemplos muestran que la forma

de una emisión es separable de la acción, en este caso el *acto de habla*, que la emisión realiza.

El aporte clave de la teoría de los actos de habla (Levinson, 1983; Searle, 1969; 1979) es que la lengua se utiliza para *hacer cosas* (Austin, 1962). El análisis de los actos de habla en el discurso se concentra en cuestiones locales que afectan al tipo clausal u oracional. Pero el lenguaje como acción se refleja también en aspectos de niveles más elevados de la organización del discurso. Por ejemplo, Swales (1981) examinó unas 48 introducciones de artículos científicos y técnicos. Identificó cuatro acciones componentes cruciales dentro de cada introducción. Estas acciones, que Swales llamó *movidas*, captan tipos críticos de información seleccionada por el hablante dentro de su representación conceptual del asunto. Como se muestra en la figura 3.3, la introducción típica de un artículo científico se compone de cuatro movidas: 1) establecer el campo, 2) sintetizar la investigación previa, 3) preparar la presente investigación y 4) introducir la investigación actual.

Existen numerosas líneas de investigación, muchas aparentemente desconocidas entre sí, que realizan trabajos en esta área. Es probable que la más conocida sea la tradición británica del análisis del discurso asociada con Coulthard y Sinclair (Coulthard, 1977; Coulthard y Montgomery, 1981; Sinclair y Coulthard, 1975). En su trabajo clásico (Sinclair y Coulthard, 1975) examinaron la estructura del discurso típico del aula en las escuelas británicas. Mehan (1979) desarrolló líneas similares de investigación en educación.

Algunos investigadores en inteligencia artificial observaron la estructura orientada por metas del discurso y su relación con la estructura del conocimiento que es tema del discurso. Grosz (1974) examina el lenguaje usado en el montaje de una bomba de agua e investiga las conexiones entre las representaciones del conocimiento y las formas referenciales. Otros trabajos sobre el discurso basado en tareas fueron realizados por Cohen y Perrault (1979), Baggett (1982), McKeown (1985), Sidner (1983) y otros.

Los lingüistas también analizaron de este modo la organización del discurso. Los trabajos tempranos de Propp (1958) investigaron la organización prototípica de los cuentos rusos de hadas. Grimes (1975) desarrolló un inventario de predicados retóricos para capturar la estructura intencional del discurso. Más recientemente, Levy (1979) examinó la estructura de entrevistas informales con estudiantes que completaban programas de cursos. Hinds (1979) observó el discurso instruccional en japonés. Mann y Thompson (1986) ofrecen un rico sistema para describir los finos detalles de la gestión retórica en el discurso natural.

Asunto	Antígenos HLA en pacientes con sarna
Movida 1 Establecer el campo	<p>Las moléculas de la membrana celular que están determinadas por los genes estrechamente vinculados al complejo cromosómico HLA pueden dividirse en dos clases diferentes (Thorsby, 1979):</p> <p>a) Las moléculas HLA-ABC, que están determinadas por genes alelos en los sitios A, B y C, están presentes probablemente en todas las células con núcleo y son altamente polimórficas.</p> <p>b) Las moléculas HLA/DR, que tienen una distribución más restringida en el tejido, están presentes principalmente en los linfocitos B y macrófagos.</p> <p>La tipificación de estos antígenos constituye una herramienta de un interés constantemente en aumento.</p>
Movida 2 Sintetizar la investigación previa	<p>Los pacientes con ciertas enfermedades tienen una frecuencia mayor de antígenos HLA particulares en comparación con los individuos sanos (Dausset y Svejgaard, 1997). Esto es verdad también para algunas enfermedades dermatológicas. La más fuerte parece ser la asociación entre D/DR y la dermatitis herpetiforme (Solheim et al., 1977), pero también se encontró que el lupus eritematoso discoide (Stensky, Nagy y Szerze, 1975), la psoriasis (Williams et al., 1976), el vitiligo (Retornaz et al., 1976) y el liquen planus (Lowe, Cudworth y Woodrow, 1976; Halevy et al., 1979) están asociados a ciertos antígenos HLA.</p>
Movida 3 Prepararla investigación actual	<p>La razón de estas asociaciones es desconocida, pero probablemente involucre el control por parte del gen HLA de las respuestas inmunológicas de las células T (Thorsby, 1978). Los mecanismos inmunológicos están involucrados también en pacientes con sarna (Mellanby, 1944; Falk, 1980, y Falk y Bolle, 1980a,b).</p>
Movida 4 Introducir la investigación actual	<p>En vista de estas observaciones buscamos una asociación entre la sarna y cualquiera de los antígenos HLA-ABC.</p>

Figura 3.3. Análisis de la introducción de un artículo (Swales, 1981).

Todos estos esfuerzos proponen un inventario de acciones organizadas jerárquicamente de una clase u otra. Las estructuras de alto nivel pueden analizarse en conjuntos restringidos de unidades de orden inferior; las unidades de orden inferior se combinan de modos restringidos para formar niveles superiores de organización del discurso. Es así como la introducción de Swales se descompone en cuatro movidas; los cuatro tipos distintos de movidas se combinan para formar una introducción bien organizada.

La comprensión de la gestión retórica es importante para la semántica del discurso por un número de razones. Primero, la integración de la información en o a partir del texto nunca es tan sólo una cuestión de procesar emisiones individuales. Las emisiones se integran según consideraciones de orden superior, y estas consideraciones son lo que el componente retórico maneja. Segundo, como se detalla en otro lugar de este volumen, la sintaxis tiene un papel importante, lo que denominamos "codificación morfosintáctica", en el señalamiento de los diferentes estados de información durante el progreso del discurso. La determinación de qué información es temática, focal, etc., está muy ligada a las metas retóricas de orden superior según las cuales se inició el discurso.

La gestión referencial del discurso

Una de las características del discurso conectado y coherente es que luego de que las entidades son introducidas en un punto dado del texto, se hacen frecuentes referencias a ellas en puntos posteriores del mismo. El problema del manejo de la referencia en la producción y la comprensión del discurso ha sido el centro de atención de una considerable cantidad de investigaciones sobre el procesamiento del discurso; esto se debe a que es fundamental en la comprensión de las relaciones entre los procesos cognitivos, la integración del conocimiento y la gestión de la información.

La noción clave dentro de la gestión referencial es que ciertos conceptos parecen ser tenidos en común o compartidos por hablante y oyente, mientras que otros no. La información común forma parte del andamiaje conceptual del que el hablante y el oyente dependen para una comunicación eficaz. Las preguntas clave son: 1) ¿qué significa decir que hablante y oyente "comparten" información? y 2) ¿cómo se relaciona la gestión referencial con los aspectos de nivel superior de la estructura retórica y discursiva?

Virtualmente todas las teorías de la estructura discursiva marcan una distinción entre *información dada e información nueva* (también denominadas *vieja versus nueva, conocida versus no cono-*

cida o compartida versus *nueva*). Se teoriza que cada cláusula o emisión contiene elementos que el hablante cree que tiene en común con el oyente y elementos que cree que no tiene en común. Así, en el fragmento de discurso (4) las frases nominales en negrita se interpretan por lo general como información dada, mientras que las frases nominales en itálica se interpretan como información nueva.³

(4) Fragmento de la conocida novela *Sarum* de E. Rutherford (1988:17)

- 1 The next day **he** discovered *the lake*.
It was *a small, low hill about five miles inland*
that first attracted **his attention**.
It looked like *[a place from*
5 *which he could spy out the land and*
where they could camp at least for the night].
When **he** reached **the place**, however,
he was surprised and delighted to find
that hidden below it and his path
10 lay *a shallow lake about half a mile across*.
At **its eastern end**, *a small outlet* carried **its water** away
towards **the sea**.
Tracing round **the lake**
he found that
it was fed from **the north** and **the west** by *two small*
rivers.
15 On **its northern side** was *a flat, empty marsh*.
The water, sheltered by **the hill**, was very still;
there was *a sweet smell of fern, mud and water reed*.
Over **the surface of the lake**, *a heron* rose
and *seagulls* cried.
20 Protected from **the wind** it was warm.
It did not take **him** long to make *a small raft*
and cross **the little stretch of water**.

- [1 Al día siguiente él descubrió *el lago*.
Era *una colina pequeña y baja unas cinco millas tierra*
adentro
lo que primero atrajo **su atención**.
Parecía *[un lugar desde*
5 *el cual él podía observar el terreno y*
donde podían acampar al menos por la noche].
Cuando él alcanzó **el lugar**, sin embargo,
estuvo sorprendido y deleitado de encontrar
que oculto debajo de **él** y en su camino

10 se encontraba *un lago poco profundo de aproximadamente*
media milla de ancho.

En **su extremo oriental**, *una pequeña desembocadura*
llevaba **sus aguas** hacia **el mar**.

Dando la vuelta **al lago**

él descubrió que

era alimentado desde **el norte** y **el oeste** por *dos pequeños*
ríos.

15 En **su lado norte** había *un cenagal chato y vacío*.

El agua, resguardada por **la colina**, estaba muy quieta;
había *un dulce perfume a helecho, barro y cañas de agua*.

Sobre **la superficie del lago**, se elevó *una garza*
y *gaviotas* chillaron.

20 Protegido **del viento** estaba templado.

No **le** tomó mucho tiempo hacer *una pequeña balsa*
y atravesar **el pequeño trecho de agua**.]

En conjunto, este párrafo describe un nuevo lugar hallado por el personaje principal de la novela. Varias de las cláusulas exhiben casos claros de información dada, además de casos claros de información nueva.

Las frases nominales en negrita en 1, 2, 7, 8, 12, 13 y 21 representan información dada porque fueron mencionadas antes en el texto. Las frases nominales en itálica en 1, 2, 10, 11, 15, 18, 19 y 21 representan información nueva, porque son introducidas por primera vez. Otros casos son algo menos claros. Las frases nominales en 3, 11, 14, 15 y 20 están marcadas con negrita y su hipotética condición de información dada debe relacionarse con el conocimiento compartido por escritor y lector acerca de los lagos y sus alrededores. Pero los lagos también incluyen pájaros nativos, como garzas y gaviotas, así que uno podría preguntarse por qué las frases nominales en 18 y 19 no pueden ser consideradas también información dada.

Estas observaciones llevaron a un número de investigadores a proponer sistemas más o menos complejos de información dada y nueva.

Las bases conceptuales de la información dada y nueva

Existen dos ideas básicas acerca de la información dada y nueva: 1) la información dada representa un referente compartido de algún modo por hablante y oyente, o 2) la información dada es un referente que fue cognitivamente activado.

La información dada como información compartida. Tradicionalmente, se interpreta que la gestión referencial requiere que un argumento semántico determinado tenga también un estado pragmático como información *vieja, dada o conocida*. Dentro de la Escuela de Praga, Mathesius (1939) sugirió que una porción de la emisión representa la información que se supone que el oyente posee o puede inferir a partir del contexto. Esta es información *conocida (vieja, dada) y* contrasta con la porción de la emisión que el hablante presenta como información *nueva (desconocida) y* que es el contenido de la emisión. Mathesius examinó cómo este estado de información es señalado por medio de estrategias como el orden de palabras, la entonación y otras construcciones. Estas ideas fueron desarrolladas por otros investigadores de la Escuela de Praga, como Danes y Firbas.

Halliday (1967a; 1967b) se ocupa de la relación de cada unidad de información en una oración determinada con el discurso precedente. Hace una distinción entre información *dada* e información *nueva*. La información nueva representa la información que el hablante trata como no conocida por el oyente. La información dada representa la información que el hablante trata como conocida por el oyente. Halliday vincula el estado de la información nueva con la entonación oracional de foco. A diferencia de los investigadores de la Escuela de Praga, este autor realiza una distinción adicional entre información *conocida y desconocida*. Para Halliday la información es conocida si el hablante supone que el oyente puede identificar el referente y es desconocida si el hablante supone que el oyente no puede identificarlo. Du Bois (1980) también tiene en cuenta la importancia de la posibilidad de identificación en la gestión referencial.

Prince (1981) encuentra que estas nociones intuitivamente atractivas son demasiado simplistas. Ella propone una distinción multidimensional de los tipos de información (tipos de estado de los referentes). Primero, un referente es *nuevo* cuando se introduce por primera vez en el discurso. Los nuevos referentes pueden ser *completamente nuevos*, esto es, recién creados por el hablante, o simplemente *no usados*, esto es, entidades que se supone que el oyente conoce, pero que no fueron mencionadas previamente en el discurso. Segundo, un referente se considera *evocado* si ya es parte del discurso. Un referente evocado puede ser *textualmente evocado* si el oyente lo evocó con anterioridad según las instrucciones del hablante (como en la mención del referente por parte del hablante) o puede *situacionalmente evocado* si el oyente puede *evocarlo por sí mismo, tal* como "usted" referido *al oyente*. Tercero, un referente es *inferible* si el hablante supone que el oyente lo podría inferir utilizando su conocimiento y razonamiento. Un referente puede ser inferible a partir del texto o de la situación.

La información dada como grado de activación en la memoria. Chafe (1976; 1987; 1994) analiza el estado de la información en términos de su activación (o no activación) en la conciencia. Argumenta que ciertos fenómenos lingüísticos como la información *dada y nueva* son manifestaciones de nuestras actividades cognitivas básicas. Nuestra mente contiene una cantidad muy grande de conocimiento o información, pero, en cualquier momento dado, sólo atendemos a (también decimos que está "activa") una parte muy pequeña de esa información. Chafe propone que un concepto particular puede estar en uno de tres estados diferentes de activación en cualquier momento particular del procesamiento del discurso: *activo* (correspondiente a "dado"), *semiactivo* (accesible) o *inactivo* (correspondiente a "nuevo"):

Un concepto activo es uno que está en funcionamiento, un concepto en el foco de conciencia de una persona. Un concepto semiactivo es uno que está en la conciencia periférica de la persona, un concepto del cual una persona tiene una conciencia latente, pero sobre el que no está concentrando directamente. Un concepto inactivo es uno que actualmente está en la memoria a largo plazo de una persona, no es focal ni periféricamente activo. (Chafe, 1987: 25)

Un hablante por lo general realiza cambios en el estado de activación de ciertos conceptos, lo que se refleja parcialmente en su elección referencial. Si el hablante asume, antes de emitir una unidad de entonación, que un concepto ya está activo en la mente del oyente, verbalizará ese concepto de un modo atenuado, muy probablemente pronominalizándolo. Si supone que un concepto no está en ese momento activo en la conciencia del oyente, lo verbalizará de un modo menos atenuado, muy probablemente nominalizándolo.

Clark y Haviland (1974) relacionan estas nociones con los procesos de memoria en su discusión de la "estrategia dado-nuevo". Esto es, cada oración producida por un hablante contiene alguna información que es *vieja o dada* y alguna que es *nueva*. La información *vieja* sirve como indicación de dónde, en su memoria, el oyente encontrará información relacionada con la transmitida por la oración actual y es, de esta forma, "una instrucción que especifica dónde la nueva información debe integrarse con el conocimiento previo" (1974: 105). Por consiguiente, es más probable que los pronombres y las frases nominales definidas refieran a entidades *viejas o dadas*, y las frases nominales indefinidas, a información *nueva*.

Givón (1983) también considera la gestión referencial en términos cognitivos. Observa que el hablante evalúa en qué medida un referente determinado es mentalmente accesible para su oyente. Si estima que la accesibilidad es alta, el hablante utilizará una forma

referencial atenuada para indicar el referente (elipsis o pronominalización). Si juzga que la accesibilidad es menor, el hablante utilizará una forma más larga, quizás una frase nominal simple o una con algún modificador. Si estima que la accesibilidad es muy baja, el hablante puede introducir el referente en la representación conceptual por medio de (al menos en el inglés) una frase nominal indefinida u otro dispositivo apropiado.

La gestión referencial y la integración del conocimiento

Un problema importante en el manejo de la referencia ha sido comprender cómo hablante y oyente pueden mantener un registro de los referentes durante la producción y comprensión del discurso. Mantener un registro de los referentes involucra tres problemas relacionados: 1) introducir referentes en el discurso, 2) mantener la referencia una vez que se introdujo un referente y 3) reintroducir referentes después de un intervalo prolongado. Virtualmente todos los enfoques en la actualidad emplean alguna noción de utilización de un modelo mental o representación conceptual con este propósito. Los hablantes utilizan formas lingüísticas particulares (véase Cumming y Ono, cap. 4) para introducir los referentes en el discurso, típicamente frases nominales indefinidas, entonación oracional de foco u orden final de palabras. Puede interpretarse que estas introducciones mueven un referente que está fuera de la escena hacia el centro de la misma, o desde algún almacenamiento de memoria a largo plazo a la representación conceptual actual.

Los hablantes utilizan otras formas lingüísticas, típicamente formas anafóricas, pronominalización o frases nominales definidas, para señalar los referentes que están disponibles al oyente. Se puede considerar que estos referentes están activados o localizados dentro de la representación conceptual. Los hablantes pueden también reintroducir un referente después de un intervalo prolongado o alguna otra interrupción.

Mantener el registro de los referentes a lo largo del tiempo supone una interacción importante entre el estado de activación de un referente y la granularidad del discurso. De los numerosos enfoques lingüísticos y psicolingüísticos sobre el manejo de la referencia en el discurso, el modelo episódico (Van Dijk y Kintsch, 1983; Fox, 1987; Marslen-Wilson et al., 1982) ha sido el más influyente. Considera que el uso de la *anáfora* es función de una particular estructura del discurso: el párrafo o *episodio*. El supuesto básico subyacente en el modelo es que aunque los textos se producen de una forma lineal, están organizados, sin embargo, de un modo jerárquico y se los

procesa como episodios: unidades semánticas dominadas por macroproposiciones de nivel superior (Van Dijk y Kintsch, 1983). Esta organización episódica tiene consecuencias importantes para el mantenimiento del registro de la referencia en los textos.

Diversos estudios revelaron que la noción de episodio como unidad semántica dominada por una macroproposición tiene relevancia psicológica. Black y Bower (1979), por ejemplo, demostraron en un estudio psicológico del procesamiento de historias la existencia de episodios como unidades en el recuerdo de narraciones. De modo similar, Guindon y Kintsch (1984), en un experimento que estudiaba la macroestructura de textos, encontraron que la formación de la macroestructura parece ser un proceso virtualmente automático. Esto es, las personas parecen formar macroestructuras durante la lectura y derivan macroproposiciones relevantes de un pasaje tan pronto como les es posible. Sus descubrimientos proporcionaron evidencia en favor de las teorías de los episodios y las *macroestructuras* de Kintsch y Van Dijk (1978), como también de Schank y Abelson (1977).

Gernsbacher (1990) apoya la organización episódica de las historias, informando que quienes interpretan captan la estructura episódica de las historias en su representación mental mediante la construcción de subestructuras separadas que representan cada episodio. Los lectores construyen nuevas subestructuras mentales para nuevos episodios, en los que la información del episodio anterior es menos accesible para ellas. Por lo tanto, a los lectores les resulta más difícil hacer inferencias sobre la coherencia a través de dos episodios que dentro de un mismo episodio.

La base cognitiva de la organización del discurso nos ayuda a comprender mejor la relación entre su estructura y la anáfora. Un episodio, en tanto unidad semántica subsumida bajo una macroproposición, es la manifestación textual de una unidad de memoria que representa un esfuerzo de atención sostenido y se mantiene hasta alcanzar el límite del episodio. La atención se desplaza cuando el procesamiento del episodio se completa. En otras palabras, "la macroproposición permanece en la memoria a corto plazo durante el resto de la interpretación del mismo episodio. Tan pronto como se interpretan proposiciones que no encajan en esa macroproposición, se construye una nueva macroproposición" (Van Dijk, 1982:191). En el límite de un episodio, donde ocurre un cambio de macroproposición (esto es, se espera que se introduzcan nuevos agentes, lugares, tiempos, objetos o mundos posibles), la carga de codificación es mucho más pesada, la referencia de interés es menos accesible y por lo tanto se requiere una forma anafórica más explícita (tal como una frase nominal) para codificar el referente. Dentro de un episodio se mantiene la misma

macroproposición y el referente en consideración es más accesible; por lo tanto, es suficiente una forma anafórica menos explícita (como un pronombre) para codificar la referencia.

Muchos estudios sobre la anáfora informaron que la alternancia entre nombres y pronombres es una función del párrafo o estructura episódica. Hinds (1977), por ejemplo, analiza cómo la estructura del párrafo controla la elección de las frases nominales y los pronombres. Encuentra que las frases nominales se utilizan para comunicar la información "semánticamente prominente" en las oraciones principales de un párrafo mientras que los pronombres se utilizan para indicar la información "semánticamente subordinada" en oraciones no fundamentales. Fox (1987) demostró que los factores estructurales del discurso determinan los patrones básicos de la anáfora: las frases nominales se utilizan, por lo general, al comienzo de una "estructura de desarrollo" para demarcar nuevas unidades narrativas, mientras que los pronombres se utilizan dentro de esa estructura. Marslen-Wilson et al. (1982) también argumentan que el uso de mecanismos referenciales por parte de un hablante está regido por la estructura del discurso y el contexto del habla. El patrón general de la anáfora es que las frases nominales y los nombres propios se utilizan para establecer la referencia inicial en un episodio cuando un referente particular está en un estado de foco bajo, mientras que los pronombres se utilizan para mantener la referencia dentro de una secuencia de acción cuando un referente particular está en un estado de foco alto.

Aunque el modelo episódico presupone la importancia de las restricciones cognitivas y de la organización jerárquica del discurso, enfrenta dificultades debido a que las unidades estructurales como el párrafo, el episodio, el suceso y el tema no están bien definidas teóricamente. Muchas unidades estructurales son difíciles de identificar en textos hablados y escritos y son propensas a errores de interpretación.

Tomlin (1987a) intenta resolver los problemas que los estudios previos debieron enfrentar mediante la introducción de un modelo de la atención en el que vincula el uso de la anáfora directamente con las actividades cognitivas de la atención y la memoria. Argumenta que un episodio representa un esfuerzo sostenido de atención, y se mantiene hasta que la atención se desvía (esto es, se alcanza el límite del episodio). En su estudio, cada episodio estaba representado por la imagen de una diapositiva; el ciclo de apertura del diafragma del proyector de diapositivas, que imponía una perturbación perceptual suficientemente intensa para el sujeto, servía de límite del episodio. El investigador mostró experimentalmente que las frases nominales se utilizan en el límite de los episodios cuando la atención se desplaza,

mientras que los pronombres se utilizan dentro de los episodios cuando la atención se mantiene (véase Tomlin y Pu, 1991).

Otro modelo importante de la gestión referencial es el modelo de distancia propuesto por Givón (1983), que sostiene que existe una correlación entre la anáfora y la distancia referencial en el discurso, definida esta, por ejemplo, como el número de cláusulas entre una anáfora y su antecedente. El modelo de distancia puede ser una manifestación de un factor psicológico, tal como la declinación de la memoria a corto plazo. El "principio de iconicidad" subyacente al modelo se refiere a que cuanto mayor es la distancia, más difícil es para el oyente identificar el referente, por lo que se requiere una forma referencial más explícita (como una frase nominal completa). Cuanto más corta es la distancia, tanto más fácil es para el oyente identificar el referente, por lo que basta, entonces, una forma referencial menos explícita (un pronombre léxico o una anáfora cero, esto es, una elipsis).

La gestión temática del discurso

La cuestión fundamental en la gestión temática es que ciertos conceptos y proposiciones parecen ser más centrales o importantes para el desarrollo del discurso que otros. Estos conceptos y proposiciones centrales proporcionan el marco o andamiaje en torno del cual se ubican los detalles del discurso. Asimismo, parecen ser lo que mejor se recuerda cuando se interpreta un discurso. Las preguntas clave son: 1) ¿Qué hace que un concepto o proposición sea más central? 2) ¿Cómo está vinculada la centralidad con el discurso en desarrollo? 3) ¿Qué hace el hablante para comunicar la centralidad al oyente? y 4) ¿Cómo sabe el oyente cuándo interpretar un concepto o proposición como central?

La gestión temática del discurso involucra cuatro áreas interrelacionadas de problemas. Primero, al menos históricamente, está el problema del *tema o tópico* de nivel clausal. En general, parece ser que cada cláusula en un discurso contiene un elemento clave -el *tema*- que es, de algún modo, el referente *central* en ese momento, un *punto de partida* para la cláusula, el referente *acerca del cual* el resto de la cláusula predica algo. Segundo, existe el problema del tema de nivel superior correspondiente al párrafo o *tema discursivo*. En esta área, el punto de interés es la centralidad o la significación global de un referente, la meta proposicional agregada de un discurso o algún componente principal. En tercer lugar, aparece el problema del *primer plano* en el discurso. Las proposiciones en un discurso pueden clasificarse en, por lo menos, dos clases generales. Algunas proposiciones relacionan conceptos o sucesos principales en el discurso; otras

elaboran o proveen información de apoyo. Las primeras se llaman proposiciones de *primer plano*; las segundas, *de fondo*. Finalmente, existe un creciente interés por las bases cognitivas de la gestión temática, en particular la relación del tema con los procesos cognitivos de la memoria, la atención y la conciencia.

Tema o tópico: punto de partida conceptual

Existen varias excelentes revisiones de las ideas y cuestiones referentes al tema o tópico de nivel clausal (Goodenough, 1983; Gundel, 1988b; Jones, 1977). Se teoriza que cada cláusula o emisión contiene un elemento que es más importante o central para el discurso; o, más técnicamente, que sirve como *punto inicial* de la emisión; o que sirve como el elemento *acerca del cual* se realiza la predicación.

Para comprender la idea de tema o tópico se debe tratar con un número de cuestiones interrelacionadas. Primero, la definición teórica de tema o tópico que, por lo general, se articula en términos de *punto inicial o asunto*. Segundo, sus manifestaciones a través de la forma sintáctica que, por lo general, se describen en términos del orden de los constituyentes (inicial o antepuesto), el sujeto sintáctico u otras señales morfosintácticas (como el *wa* en japonés: Hinds et al., 1987). Tercero, el interjuego entre estas dos áreas, el grado en el que las definiciones de tema o tópico incluyen información acerca de su manifestación sintáctica.

En el fragmento (5), las frases nominales en negrita son ostensiblemente temas de nivel clausal. En cada caso, el referente parece satisfacer de manera introspectiva requerimientos de importancia, centralidad, punto inicial y asunto.

(5) Fragmento de texto de la renombrada novela *Sarum* de E. Rutherford (1988: 206)

- 1 Late in the winter, while **the snow** was still on the ground, **a new figure of great significance** arrived on the island. **He** was tall, middle aged, with a thin, kindly face and receding hair. **He** had two peculiarities that Porteus observed:
- 5 **he** stooped when he spoke to people, as though *O* concentrating intently on what they said; but when *O* not involved in conversation **his eyes** often seemed to grow distant as though **he** were dreaming of some far off place.
- 10 **He** was Julius Classicianus, the new procurator and replacement for the disgraced Decianus Catus.

His responsibility included all the island's finances. Under the Roman system of divided authority, **he** reported direct to the emperor.

- [1 A fines del invierno, cuando **la nieve** todavía estaba en el suelo, **una nueva figura de gran significación** llegó a la isla. Era alto, de edad mediana, un rostro delgado y bondadoso, e incipiente calvicie. Tenía dos peculiaridades que Porteus observó:
- 5 se encorvaba para hablar con las personas, como si *O* se concentrase fijamente en lo que decían; pero cuando *O* no estaba involucrado en una conversación **sus ojos** solían parecer distantes como si estuviese soñando en algún sitio lejano.
 - 10 Era Julio Clasiciano, el nuevo procurador y reemplazante del caído en desgracia Deciano Cato. **Su responsabilidad** incluía las finanzas de toda la isla. Bajo el sistema romano de división de poderes, él respondía directamente al emperador.]

Desde un punto de vista global, este párrafo introduce un nuevo personaje en la novela, un tal Julio Clasiciano, y proporciona su descripción inicial.⁴ Este párrafo ilustra bien las ideas y cuestiones básicas en torno del tema o tópico de nivel clausal. En primer lugar, varias de las cláusulas exhiben casos prototípicos de temas de nivel clausal (3, 4, 5, 10, 12). En cada uno de estos ejemplos, el referente de la frase nominal en negrita es el personaje central o el más importante del párrafo. Es también el referente acerca del cual se formula la predicación y el referente a partir del cual procede la descripción. Aunque no puede ser una característica definitoria del tema, tampoco es ningún accidente que la frase nominal sea en cada caso el sujeto de la cláusula. Sobre la base de este tipo de ejemplos se construyeron las ideas teóricas centrales sobre el tema y el tópico.

En segundo lugar, varias de las cláusulas ilustran casos que siguen siendo problemáticos en las discusiones de tema y tópico. Primero, no resulta claro cómo tratar al sujeto de la cláusula 2, *una nueva figura de gran significación*. Algunos argumentan que esta frase nominal no es un tema porque, a diferencia de las frases nominales en los casos prototípicos, la información es referencialmente nueva. Otros argumentan que esta frase nominales temática precisamente porque su estado referencia) es en principio independiente de su estado temático, y en la cláusula esta frase nominal es el punto inicial de la emisión y acerca de la cual se realiza una predicación.

Segundo, no es claro cómo tratar a los sujetos de las cláusulas 8 y 11. Ninguno de los dos denota al personaje principal del párrafo, de manera que es difícil sostener una perspectiva de que el referente es de algún modo importante. Sin embargo, en cada cláusula, la frase nominal en negrita parece ser el punto inicial de la emisión y la frase nominal acerca de la cual la emisión predica.

Tercero, existe un número de cláusulas subordinadas, algunas incrustadas, que tienen sujetos explícitos o elípticos. No es claro exactamente cómo debe tratarse el estatus temático de las frases nominales clave en estas cláusulas.

Con estas observaciones en mente, podemos dedicarnos a explorar más cuidadosamente las ideas principales acerca del tema y el tópico de nivel clausal.

Bases conceptuales del tema y el tópico

A pesar de la variación individual en la formulación de definiciones y los términos específicos definidos, existen esencialmente tres ideas básicas sobre qué constituye un tema o tópico de nivel clausal: 1) el tema es el *asunto* que trata la oración, 2) el tema es el *punto de partida* de la oración y 3) el tema es el *centro de atención* de la oración.

El tema como asunto [aboutness]. Los estudios clásicos sobre el lenguaje y la lógica distinguían aquellas porciones de una oración sobre las que algo se predica de lo que de ellas se predica. En términos clásicos la diferencia entre *sujeto y predicado* era exactamente este tipo de diferencia. La investigación moderna y contemporánea desarrolló esta idea, lo que condujo a muchas formulaciones del tema o el tópico de nivel clausal en términos de asunto. Un referente particular es un tema cuando es el asunto acerca del cual trata el resto de la oración. Un "test" clásico para identificar el asunto fue formulado por Gundel (1974; 1988b): en un contexto dado, una frase nominal particular será un tópico (para Gundel) si se la puede incluir en un adverbial antepuesto encabezado por *As for* [En cuanto a]. De esta forma, la frase nominal en negrita de la cláusula 8 del ejemplo (5) es un tópico porque el referente encaja apropiadamente en la siguiente oración:

- (6) *As for his eyes, they seemed to grow distant...*
[En cuanto a **sus ojos**, parecían hacerse distantes...]

El tema o tópico como *asunto* domina la investigación actual en esta área. Comienza con la investigación clásica de la Escuela de

Praga, continúa con Halliday (1967b;1973;1976) y Halliday y Fawcett (1987) y se destaca en forma sobresaliente en gran parte de las investigaciones actuales (Gundel, 1974; 1988b; Hajicová, 1984; Lambrecht, 1994; Reinhart, 1981; Vallduví, 1992).

El tema como punto inicial. Otro modo de conceptualizar el tema es como punto inicial de la emisión de un mensaje. En esta perspectiva, el hablante planea su mensaje de modo de que progrese desde un punto de vista sostenido en común con el oyente hacia un mensaje nuevo para este último. El punto inicial ayuda a enmarcar la emisión al vincular la predicación con algo ya conocido y compartido por los participantes del discurso. Es una característica común de este enfoque requerir que el tema sea información dada o conocida. Este enfoque difiere del anterior principalmente por su mayor énfasis sobre la naturaleza dinámica del discurso, su procesamiento a través del tiempo o su flujo en el tiempo (Chafe, 1994).

El enfoque mencionado se refleja en el trabajo temprano de Weil (1887) y en las formulaciones muy tempranas del pensamiento de la Escuela de Praga (Mathesius, 1929). Trabajos más recientes que emplean este punto de vista incluyen a Chafe (1994) y MacWhinney (1977).

El tema como centro de atención. Existe todavía una tercera perspectiva acerca del tema que vincula el tema o tópico de nivel clausal con alguna noción de atención. Los trabajos iniciales en esta área observan que ciertos conceptos son los primeros en venir a la mente durante la producción de emisiones, y es esta entrada en la conciencia lo que define el tema. De tal modo Van der Gabelenz (citado en Gundel, 1974: 24) distingue el *sujeto psicológico*, "la idea que aparece primero en la conciencia del hablante... lo que lo hace pensar y lo que quiere que el oyente piense", del *predicado psicológico*, "lo que está unido al sujeto psicológico". También existen importantes trabajos en psicolingüística que adoptan este enfoque (Prentice, 1967; Sridhar, 1988; Tannenbaum y Williams, 1968). Más recientemente, algunos lingüistas examinaron cómo las teorías cognitivas de la atención están ligadas a las nociones clásicas de tema o tópico (Tomlin, 1983; 1995; 1997).

Bases históricas del tema y el tópico

Históricamente, las ideas teóricas sobre el tema y el tópico, al menos en lo que afectan a los estudios contemporáneos, surgieron de la investigación de la Escuela de Praga. Ideas similares fueron adoptadas por Halliday, Dik y un conjunto de investigadores en América del Norte.

Las formulaciones sobre el tema y el tópico de la Escuela de Praga. Para el trabajo contemporáneo en el discurso la fuente más importante de ideas sobre el tema y el tópico ha sido la Escuela de Praga (Daneá, 1974; Firbas, 1964b; 1974). Su precursor, Henri Weil, merece una mención en el inicio, debido a que publicó un tratado temprano (1844) de estudios comparativos sobre el orden de palabras en el que atribuyó el orden flexible de palabras del latín y el griego antiguo a una noción pragmática que llamaba "la marcha de las ideas" (Weil, 1887). En la traducción de Super (1887), Weil observa que es fundamental para el hablante colocar al oyente en su mismo punto de vista y que esto puede hacerse proporcionando unas palabras de introducción que precedan a la observación que intenta hacer. Los interlocutores pueden entonces basarse en algo presente y conocido para alcanzar algo que está menos presente o es más desconocido. Weil trata la noción central de su "marcha de ideas" como un punto de partida, una noción inicial en la que dos inteligencias se encuentran.

El fundador de la Escuela de Praga, Vilem Mathesius, fue muy influenciado por Weil, y el tratamiento de Mathesius del tema sigue siendo importante en este campo. Para Mathesius (1929; 1939; 1975) el tema era el *punto inicial de la emisión*. Era información ya conocida por hablante y oyente que servía además como punto de partida de la oración como un todo. En formulaciones posteriores el tema (o base) fue también aquello de lo que se habla en la oración. De esta forma, en el ejemplo (5), en las líneas 3, 4, 5 y 10, la información comunicada por la frase nominal en negrita es en cada caso el tema porque es conocida por ambos interlocutores y porque sirve de punto inicial conceptual a partir del cual se interpreta otra información, lo que se llama el *rema* (o a veces *núcleo* para Mathesius en particular).

Este enfoque básico del tema es sostenido en una u otra formulación por los investigadores de la Escuela de Praga. Así, por ejemplo, Travnicek (analizado por Firbas, 1964b) define el tema como el elemento oracional que se vincula directamente con el objeto del pensamiento, procede de él y por esa razón inicia la oración. Travnicek rechaza la noción de que el tema debe ser información conocida o dada. Beneá (también analizado en Firbas, 1964b) distingue la *base* de la oración del *tema*. La base es el elemento de apertura de la oración que vincula la emisión con el contexto y la situación; selecciona entre diversas conexiones posibles una que se vuelva su punto inicial, a partir del cual se despliega el resto de la emisión. El tema, siguiendo a Firbas, es el elemento con el grado más bajo de dinamismo comunicativo.

Una variación importante en este campo puede encontrarse en el trabajo de Jan Firbas (1964a; 1964b; 1974; 1987a; 1987b; 1992).

Mientras que otras líneas de la Escuela de Praga persiguieron un tratamiento bipartito de la oración en tema y rema, o tópico y comentario, Firbas consideró que la información en la emisión contribuye continuamente a su desarrollo. Articuló una idea escalar de información oracional que denominó *dinamismo comunicativo (DC)*. Consideraba que la información de la emisión cae en algún lugar sobre una escala continua de novedad: comienza por los elementos con el DC más bajo y se mueve a través de la emisión hacia niveles de DC más altos. Los elementos temáticos son los que tienen el grado de DC más bajo.

Halliday y la gramática sistémica. Una segunda tradición de investigación acerca del tema puede encontrarse en la gramática sistémica de Halliday (1985). Halliday (1967b; 1976) trata el tema no como el punto de partida de la emisión sino como el elemento clausal *acerca del cual* predica el resto de la cláusula. De esta forma, en el ejemplo (5) los elementos identificados como tema son los elementos para los cuales el resto de la oración provee una predicación elaborativa. La diferencia en el uso entre las cláusulas activa y pasiva del inglés (véase Cumming y Ono, cap. 4, para más detalles) está muy ligada a que sea el agente o el paciente semántico aquello de lo que predica el resto de la oración.

Dik y la gramática funcional. Mientras que la mayor parte de las discusiones del tema y el tópico seleccionan uno de estos términos cómo su noción temática de nivel clausal, la teoría de la gramática funcional de Dik (1978) emplea los dos. Una oración está compuesta, en parte, por un tema y un posible tópico. Para Dik, un tema es un elemento extraclausal antepuesto a la propia cláusula que designa el universo de discurso respecto del cual se interpreta que la predicación subsiguiente es relevante o está conectada. El tema de Dik puede ilustrarse mediante los adverbiales antepuestos encabezados por *As for* [en cuanto a] en inglés:

- (7) *As for Professor Smith, she's always helpful to students.*
[En cuanto a la profesora Smith, ella es siempre cooperativa con los estudiantes.]

El adverbial antepuesto es el tema en el sentido de que especifica el universo de discurso (*la profesora Smith*) con referencia al cual se interpreta que la predicación es relevante (siempre *cooperativa con los estudiantes*).

El tópico representa una noción diferente dentro de la gramática funcional. Un tópico presenta la entidad *acerca de la cual* el predicado

predica algo en el marco dado. Así, la respuesta a la pregunta en (8), que es acerca de John, comienza con John como tópico.

- (8) To whom did John give the book?
[¿A quién le dio John el libro?]
JOHN gave the book to *Mary*.
TOPICO FOCO
[*JOHN* le dio el libro a *Mary*.]

Es posible observar oraciones individuales que poseen tema y tópico:

- (9) *As for sushi, my favorite is made with fresh tuna.*
TEMA TOPICO
[*En cuanto al sushi, mi favorito se hace con atún fresco.*]

El tema antepuesto especifica el universo de discurso dentro del cual debe interpretarse la predicación; el tópico representa la entidad particular a la que refiere la predicación.

Tradiciones norteamericanas. No existe ninguna escuela norteamericana reconocida de estudios del discurso que sea análoga a la Escuela de Praga, a la gramática sistémica o a la gramática funcional de Dik. Existe, sin embargo, un cierto número de líneas de investigación importantes que estudian el tema (y el tópico). Gundel (1974; 1988a; 1988b) realizó un tratamiento inicial del tópico en el cual este se definía en términos de asunto. Chafe (1976; 1980a; 1994) se aproxima al problema a través de una noción de *punto inicial*, que interpreta como el comienzo conceptual del flujo de la información en el discurso. Lambrecht (1994) define el tópico en términos de asunto. Vallduví (1992) desarrolla una noción de tópico similar a la de Reinhart e incorpora las ideas de asunto a la posición inicial. Tomlin (1983; 1995; 1997) sostiene una concepción cognitiva del tema y vincula las nociones clásicas del tema con la atención y su empleo dinámico durante la producción del discurso.

Existen otros numerosos esfuerzos de interés para los estudiosos del discurso. Estos incluyen a Goodenough (1983), Hawkinson y Hyman (1974), Jones (1977), Keenan (1976), y Keenan y Schieffelin (1976), entre otros.

Múltiples usos de los términos "tópico" y "tema"

La expresión "tópico" se utiliza ampliamente para capturar ideas similares al tema de nivel clausal. Un examen cuidadoso de la bibliografía revela al menos tres usos distintos.

El "tópico" como elemento temático. En algunos trabajos un *tópico* de nivel clausal es idéntico al tema de nivel clausal, usándose los dos términos de una forma virtualmente equivalente. Esto puede encontrarse en muchos autores (Dahl, 1969; 1974; Hajicová, 1984; Sgall, 1987).

El "tópico" como unidad gramatical compuesta. En otros trabajos, el término *tópico* se utiliza para representar un adjunto extraclausal antepuesto a la cláusula. En los modelos del discurso que adoptan esta estrategia, un tópico representa una composición de una noción pragmática similar al tema y un reflejo estructural de esa noción, típicamente, pero no siempre, la posición inicial. De esta manera, puede distinguirse un tópico de un tema o de un sujeto (que en estos casos se considera que tiene un componente temático). Li y Thompson (1976) trazaron una distinción entre lenguas de sujeto prominente y lenguas de tópico prominente, estas últimas caracterizadas por tópicos que se definen como antepuestos y centrales en el discurso. Más recientemente, Lambrecht (1981; 1987a; 1987b) describe un lugar para el tópico en francés; este estaría ubicado al comienzo de la oración, pero fuera de la cláusula principal. De un modo similar, Dik y sus colegas también definen una unidad externa clausal, aunque usan el término "tema" para describirla.

Se han hecho algunos esfuerzos por capturar la noción de tópico dentro de las estructuras configuracionales de la teoría de régimen y ligamiento y sus predecesoras (Chomsky, 1965; Aissen, 1992).

El "tópico" como referente. Es posible que el mayor desvío respecto de los sentidos originales de tema y tópico formulados por la Escuela de Praga se encuentre en la literatura de *continuidad de tópico* (Givón, 1983; 1989). Para Givón la noción de tópico está vinculada a la accesibilidad de un referente en una representación conceptual. Cuanto más accesible es un referente, más alto es el grado de topicalidad. Como la topicalidad se define mediante una escala, es posible, al menos en principio, asignar a todos los elementos referenciales de la emisión un valor de topicalidad de una clase u otra. Así, todo referente es en mayor o menor grado un tópico.

Tema de nivel discursivo (tema global)

Para comprender el problema del tema de nivel superior o de nivel del discurso, debemos distinguir entre la centralidad o significación global de un referente y la meta proposicional agregada de un discurso o de algún componente principal del mismo.

Por lo general, en un trecho de discurso conectado, hay un referente que surge como central, o como aquel acerca del cual tratan las proposiciones del discurso. Esta significación global de un referente afecta las elecciones hechas en el nivel clausal; o sea que el tema de nivel clausal es, de algún modo, un reflejo local de alguna unidad discursiva de nivel superior, como por ejemplo un párrafo o episodio. Dados dos referentes en competencia en el nivel clausal, parece natural que el tema local sea el que está relacionado con el mismo tema pero más general o de orden superior. Esto es, si un párrafo o episodio determinado es acerca de María (y no en realidad sobre Juan), entonces, las cláusulas en ese párrafo que son acerca de María y Juan deberían tender a tratar a María como tema de nivel clausal porque María contribuye a una mejor cohesión con el tema de nivel superior del episodio o párrafo.

De un modo similar a cómo las cuestiones de nivel clausal están vinculadas con los párrafos o episodios de nivel superior, estas unidades de nivel intermedio están también conectadas con estructuras de un nivel todavía superior. Aunque la inclusión de unidades de nivel inferior en otras de un nivel más alto es en última instancia recursiva, en la mayor parte de los estudios del discurso raramente es necesario considerar más allá de los tres niveles de organización y desarrollo: nivel clausal o local; párrafo o episodio, y texto o discurso global.

El término "tema global" está relacionado también con la noción de aquello de lo que trata el discurso en general. En este caso, el tema global tiene la forma de una proposición más que de una frase nominal (Jones, 1977; Keenan y Schieffelin, 1976; Van Dijk, 1985). Aunque no tan fuerte como las afirmaciones sobre los temas de nivel oracional local, existe un amplio reconocimiento de la importancia del tema global. Como ilustración, considérese el siguiente pasaje (de Van Dijk, 1985: 298):

(10) *This morning I had a toothache. I went to the dentist. The dentist has a big car. The car was bought in New York. New York has had serious financial troubles.*

[Esta mañana tuve dolor de muelas. Fui al dentista. El dentista tiene un auto grande. El auto fue comprado en Nueva York. Nueva York tuvo serios problemas financieros.]

Aunque cada oración está conectada con la anterior por tener un referente en común, el pasaje como un todo no tiene coherencia debido a la ausencia de un tema global. Rochester y Martin (1977) informan que el discurso conectado pero incoherente es característico de los pacientes con trastornos de pensamiento y esquizofrénicos.

En relación con el tema global se encuentra la noción de macroestructura formulada por Van Dijk (1977; 1980; 1985). La macroestructura es la estructura semántica global de un discurso y puede expresarse por su título o encabezado o por oraciones de síntesis. Las proposiciones macroestructurales se derivan mediante macroreglas, esto es, mediante la eliminación de aquellas proposiciones que no son pertinentes para la interpretación de otras proposiciones (elisión), mediante la conversión de una serie de proposiciones específicas en una proposición más general (generalización), mediante la construcción de una proposición a partir de un número de proposiciones del texto (construcción), y a partir del conocimiento activado del mundo.

Algunos trabajos en el campo de la psicolingüística mostraron que un tema global bien definido facilita la comprensión de un texto; funciona como un organizador adelantado (Frase, 1975), un andamiaje (Anderson et al., 1978), o un punto de anclaje (Pichert y Anderson, 1977) que permite evocar un modelo mental (representación) en la persona que realiza la tarea de comprensión. Una representación de este tipo podría llamarse *esquema* (Rumelhart, 1980), *marco* (Minsky, 1975), *guión* (Schank y Abelson, 1977) o *escenario* (Sanford y Garrod, 1980). El hecho de que quienes interpretan construyen modelos discursivos además de representaciones lingüísticas ha sido corroborado por un número de estudios. En uno de los experimentos citados con más frecuencia, Bransford y Johnson (1972) les pidieron a los sujetos bajo examen que escuchasen y luego recordasen el siguiente texto:

(11) El procedimiento es en realidad bastante simple. Primero se clasifican las cosas en diferentes grupos de acuerdo con su forma. Por supuesto, una sola pila puede ser suficiente según cuánto haya para hacer. Si usted tiene que ir a algún otro lugar debido a la falta de instalaciones, ese es el paso siguiente; si no, usted ya está preparado. Es importante no exagerar ninguna tarea en particular. Esto es, es mejor hacer pocas cosas a la vez que muchas. En el corto plazo esto puede no parecer importante, pero la complicación de hacer demasiadas cosas puede surgir fácilmente. Un error puede también ser costoso. La manipulación de los mecanismos apropiados debe ser evidente, y no es

preciso que nos detengamos en ello. Al principio, todo el procedimiento puede parecer complicado. Pronto, sin embargo, se volverá tan sólo otra faceta de la vida. Es difícil prever un fin a la necesidad de esta tarea en el futuro inmediato, pero de todas formas nunca se puede estar seguro.

Sus resultados indicaron que los sujetos a los que se les proporcionaba el título "lavando ropa" antes de leer el texto lo recordaban significativamente mejor que aquellos a los que no se les proporcionaba un título o aquellos a los que se les proporcionaba el título sólo después de la lectura.

Finalmente, ¿cómo interactúa el tema de nivel oracional con el tema de nivel discursivo? Han existido muchas especulaciones acerca de que la asignación de los temas de nivel inferior es una función de los temas de nivel superior. Aunque esto podría ser verdad, el estudio experimental de Kim (1994), que separó el tema global del tema local, mostró que sus influencias sobre la asignación del sujeto en inglés son significativas y sugirió que, de hecho, tienen funciones independientes en la producción del discurso.

Primer plano y plano de fondo: la centralidad proposicional

Como otras nociones discursivas fundamentales, la idea de información de *primer plano* versus información de *fondo* en el discurso surge de los intentos de explicar las alternancias estructurales en el lenguaje para las que no existe ninguna explicación semántica obvia. Considérese, por ejemplo, el párrafo en (12):

(12) Párrafo de muestra

It was a calm, peaceful day as the little fish took its daily swim throughout its home territory. Gracefully sliding up to the surface of the water, **the little fish is startled by one of its feared enemies - the crab. They stare at each other surprisedly,** though the little fish soon realized its danger. Before the little fish could escape unharmed, **the crab began to attack frantically,** its long claws snapping at any part of the fish. Without thinking twice about it, **the fish dashed away from the crab.**

[Era un calmo y pacífico día cuando el pequeño pez salió a dar su paseo diario por su territorio. Deslizándose con elegancia hacia la superficie del agua, **el pequeño pez se sobresaltó debido a uno de sus temidos enemigos, el cangrejo. Se miraron sorprendidos,** aunque el pequeño pez pronto advirtió

el peligro. Antes de que pudiese escapar ileso, el cangrejo comenzó a atacar frenéticamente, sus largas pinzas chasqueando sobre cualquier parte del pez. Sin pensarlo dos veces, el pez se hizo a un lado alejándose del cangrejo.]

Las cláusulas en bastardilla son todas cláusulas adverbiales subordinadas; las cláusulas en negrita son todas independientes. La pregunta fundamental es esta: ¿qué determina que una proposición determinada en este fragmento aparezca como cláusula dependiente o como cláusula independiente? La respuesta clásica, reflejada en docenas de textos de redacción, parece ser bastante simple: las ideas más importantes se encuentran en las cláusulas independientes, las ideas menos importantes y de soporte se encuentran en las cláusulas dependientes. Es esta idea clásica la que capturan y desarrollan los diversos tratamientos de la noción discursiva de *información de primer plano versus información de fondo*.

Los primeros trabajos sobre la información de primer plano (Longacre, 1968; 1976a; Grimes, 1975; cfr. también Labov y Waletzky, 1967) distinguían la *información central* de la información de fondo y emplearon esta distinción para dar cuenta de las alternancias sintácticas en un número de lenguas. Longacre (1976a), por ejemplo, examinó el uso de la construcción predicativa *waw* en el hebreo bíblico. En la superficie, no parece haber ninguna diferencia semántica entre las cláusulas con el predicado *waw* y aquellas sin él. Sin embargo, cuando se examina su distribución en datos textuales, en particular en la narración del Diluvio del Viejo Testamento, Longacre observó que el subconjunto de cláusulas que utilizaba la construcción predicativa *waw* formaba un resumen coherente de la narrativa total, mientras que las cláusulas remanentes no lo hacían. De esta forma, parecía que la construcción predicativa *waw* se utilizaba para señalar la importancia de las cláusulas que formaban la columna central de la narración.

Trabajos posteriores de Hopper (1979) desarrollaron las ideas originales de Longacre y Grimes. Para Hopper, la información podía caracterizarse como de primer plano o de fondo. La información de primer plano en el discurso narrativo incluye "las partes de la narración que pertenecen a la estructura esquelética del discurso" (1979: 213). La información de fondo es "el lenguaje del material de apoyo que en sí mismo no relata los sucesos principales" (1979: 213). Hopper examinó la distribución de la información de primer plano y de fondo en un número de lenguas, y sostiene que las cláusulas de primer plano están correlacionadas con las cláusulas independientes y con el aspecto perfectivo (Hopper, 1979; Hopper y Thompson, 1980).

Más aún, Hopper vinculó la información de primer plano con la línea de sucesos del discurso narrativo (Hopper, 1979; Labov y Waletzky, 1967). Las cláusulas que relatan acontecimientos que caen en la línea principal de sucesos son cláusulas de primer plano, mientras que aquellas que no pertenecen a la línea principal de sucesos son las de fondo.

La mayoría de los trabajos sobre la distinción primer plano-plano de fondo se orientaron al discurso narrativo. Sin embargo, la narración no es el único tipo de discurso que un enfoque sobre la información de primer plano debe considerar. El discurso expositivo, en particular, requiere un tratamiento de puesta en primer plano que no dependa de la noción de línea de sucesos para su definición teórica (Jones y Jones, 1979). Tomlin (1984; 1985; 1986) ofrece un tratamiento de puesta en primer plano que alivia la dependencia sobre la línea de sucesos con propósitos tanto teóricos como empíricos. En este tratamiento, la puesta en primer plano se ve como una cuestión temática. La centralidad de cualquier proposición determinada del discurso surge de la intersección del tema del discurso en ese punto -el asunto que está siendo desarrollado- con la meta retórica del propio discurso, sea esta narrar, describir, evaluar, etcétera.

La gestión del foco

La observación central dentro de la gestión del foco es que ciertos conceptos y proposiciones parecen ser más novedosos o inexplorados desde el punto de vista del oyente. De hecho, los nuevos conceptos y proposiciones parecen ser el blanco de la emisión del hablante, esto es, lo que el hablante desea específicamente que el oyente agregue a su representación mental. Las preguntas clave son: 1) ¿Qué hace que un concepto o proposición sea más novedoso? 2) ¿Cómo se vincula el concepto nuevo al discurso en progreso? 3) ¿Qué hace el hablante para comunicar la novedad al oyente? y 4) ¿Cómo sabe el oyente cuándo interpretar un concepto o proposición como novedoso?

Un problema es el de la novedad de unidades particulares de información en la emisión. Por lo general, cada cláusula posee un elemento que contiene información nueva. Esta nueva idea central es el *foco*. Tradicionalmente, se lo vinculó con la noción de *rema* (en oposición a *tema*) de la Escuela de Praga y con la noción de *valor de novedad* (Mithun, 1987). Un segundo aspecto del foco es que la información puede no ser esperada por el oyente porque está en conflicto con información que ya posee. Así, el foco puede ser el intento del hablante de hacer que el oyente reemplace alguna información incorrecta por la información correcta. Finalmente, el foco está

relacionado con la noción cognitiva de prominencia o saliencia. El foco es la información que se "destaca" de otra información. Si el discurso no fuera de esta manera, en palabras de Longacre, "el resultado [sería] como si se nos presentase un trozo de papel negro y se nos dijese: 'Esta es una imagen de camellos negros que atraviesan arenas negras a medianoche' " (1976b: 10). Esta desigual prominencia de algunos elementos por encima de otros es necesaria para la cognición humana. Percibimos algo cuando "sobresale" del área a su alrededor.

El foco como prominencia

El término "foco" es utilizado por los lingüistas en referencia a los recursos disponibles de los hablantes para empaquetar la información de modo de hacer que alguna información sobresalga para el oyente. Mientras que la gestión temática se ocupa de cómo el hablante le hace saber al oyente qué información es más central para el discurso, la gestión de foco se ocupa de cómo el hablante le hace saber al oyente qué cosas en particular este último debería advertir acerca de ese elemento central.

Todas las lenguas proporcionan a los hablantes una variedad de mecanismos para hacer que alguna información parezca más prominente o significativa que otra. En inglés (como en muchas otras lenguas), algunas palabras pueden pronunciarse con una acentuación extra. Por ejemplo, considérense estas oraciones:

- (13) *I'M not mad at you.*
[YO no estoy enojado contigo.]
(14) *I'm not mad at YOU.*
[Yo no estoy enojado CONTIGO.]

En cada caso, las palabras concretas son las mismas, pero al poner un acento extra en distintas palabras, pueden comunicarse significados levemente diferentes. La oración (13) implica que aunque yo no estoy enojado con nadie, alguien más sí lo está, de hecho, con usted. Por otro lado, (14) implica que yo *estoy* enojado con alguien, pero mi enojo no está dirigido hacia usted. Al hacer que una palabra se destaque más que las otras, se invita al oyente a inferir por qué ese particular elemento de información es importante y a contrastarlo con otras situaciones posibles. En este caso, se dice que la información enfocada tiene una función contrastiva.

La entonación no es el único mecanismo que los hablantes pueden utilizar para hacer que cierta información se destaque para los oyentes. Las lenguas pueden utilizar-también órdenes especiales de los constituyentes, marcadores morfológicos o construcciones grama-

ticales para hacer que alguna información sea más prominente. Por ejemplo, el inglés tiene una estructura especial denominada oración hendida que satisface esa función. Las oraciones hendidas tienen la forma "It was X that Y" ["Era X que Y"], donde X es una frase nominal e Y es una aseveración acerca del referente de la frase nominal. Esta estructura enfoca el elemento que está en la posición X. Lo que esté en la posición Y se supone que es verdad, esto es, se lo presupone. Considérense las siguientes oraciones:

- (15) *It was Mary that went to the party.*
[Era María la que fue a la fiesta.]
(16) *It was the party that Mary went to.*
[Era a la fiesta adonde fue María.]

En (15), "María" es la información enfocada. El hablante presupone que había una fiesta y que alguien fue a la misma. Utiliza la oración hendida para decirle al oyente que asocie la noción "alguien" con la persona "María". Esto es muy diferente de la estructuración de la información en (16). Aquí el hablante presupone que María fue a algún lugar. Utiliza esta oración hendida para decirle al oyente que la noción de "algún lugar" debería asociarse con "la fiesta".

Otro mecanismo común para enfocar la información es colocarla en una posición especial alterando el orden de palabras usual de la oración. Por lo general, los elementos enfocados aparecen primeros o últimos en una oración, donde es más probable que sean advertidos, en lugar de estar colocados en la mitad de la oración. En inglés, el hablante puede mover los constituyentes que normalmente aparecen al final de la cláusula a su inicio para destacarlos. Por ejemplo, en la oración

- (17) *Coffee I like, but tea I don't.*
[El café me gusta, pero el té no.]

"café" y "té" fueron movidos al comienzo de sus respectivas cláusulas. En esa posición, son más prominentes para el oyente y el contraste entre ellos se incrementa. Esta estrategia de mover las frases nominales a la primera o a la última posición para ponerlas en foco puede encontrarse una y otra vez en las lenguas del mundo. Probablemente refleja la capitalización intuitiva que los hablantes hacen de las propiedades universales del procesamiento cognitivo humano para satisfacer sus metas discursivas.

Las formulaciones del foco

Estas diferencias de importancia entre los elementos de una oración fueron caracterizadas por primera vez por Weil (1887 (1844)). Este autor propuso que el "foco" de una oración está relacionado con el tópico (o tema) de la siguiente. Su trabajo fue proseguido por los estudiosos de la Escuela de Praga que estaban interesados en el dinamismo comunicativo de los elementos de la oración (Firbas, 1974; Vachek, 1966). Recuérdese que el dinamismo comunicativo de un elemento es el grado en el que hace progresar a la oración. El foco o "rema" es la parte de la oración con el grado más elevado de dinamismo comunicativo, esto es, el predicado o la porción de comentario de la oración, o "lo que se dice sobre" el tema. En el marco de la Escuela de Praga, las oraciones pueden no tener un tópico, pero toda oración tiene un foco. Si no hubiese foco, no habría ninguna información relevante para la comunicación. De este modo,

- (18) *A girl broke a VASE.*
[Una joven rompió un JARRÓN.]

tiene un foco pero no un tópico/tema, ya que nada en la información fue dicho previamente.

Halliday (1967a) profundizó el trabajo de la Escuela de Praga, e investigó lo que llamó la *estructura de la información*. Al igual que los investigadores de esa escuela, utilizó las ideas de información nueva e información dada. Para Halliday, el foco era la información nueva marcada por un tono prominente, mientras que el tema era el elemento expresado en la primera posición de una oración. Desde el punto de vista de Halliday, las palabras WH (*what*, etc.) eran temas; esto contradecía a la Escuela de Praga, que sostenía que eran elementos focales y nunca tema. Nótese también que el enfoque de Halliday no funciona para las oraciones hendidas. En estas construcciones, el primer elemento no es "aquello acerca de lo que se habla". Otro problema con este enfoque es que la estructura superficial de los lenguajes naturales posee ambigüedades y sinonimias. Esto es, una sola estructura puede tener más de un significado (ambigüedad) y varias estructuras pueden tener el mismo significado (sinonimia). Por lo tanto, un elemento de la estructura, como la primera posición, no puede usarse directamente para definir nociones semánticas.

A partir del trabajo de Halliday y de trabajos posteriores de Chomsky (1970), la mayoría de los lingüistas reconocieron y aceptaron la importancia del tópico y el foco en la determinación del significado de las oraciones (esto es, en su representación semántica).

Suele suponerse que, en muchas lenguas europeas, el foco está principalmente en la última posición. En este lugar, no necesita estar marcado por un acento. Cuando un elemento enfocado aparece en una posición anterior a la última en la oración, recibe acento entonacional y las frases nominales que le siguen son tema. Otras lenguas utilizan distintas variaciones de estas estrategias. Por ejemplo, en yagua (Payne, 1992), la información enfocada se presenta en la primera posición de la oración y a veces se repite también en la última posición, por si el oyente no la advirtió.

Una contribución importante al estudio del foco fue el trabajo de Chafe (1976) acerca del estado de los referentes, esto es, las ideas que representan los sustantivos dentro de una oración. Un estado es la "evaluación del hablante de cómo el destinatario es capaz de procesar lo que está diciendo contra el fondo de un contexto particular" (1976: 27). Aquí, el foco tiene que ver con el modo como el mensaje es empaquetado, esto es, la manera como el hablante presenta el mensaje al oyente, más que con el contenido del mensaje *per se*. El hablante empaqueta los mensajes de diferentes modos, según su evaluación del estado mental del oyente, esto es, de lo que está pensando en ese momento. También, el hablante evalúa lo que es importante y debe ponerse de relieve, lo que se dijo en el discurso previo y lo que ya sabe el oyente.

Chafe investiga el foco de contraste (o contrastividad) como un fenómeno de empaquetamiento. En inglés, este se comunica mediante la altura tonal y la acentuación de un elemento de la oración. Por ejemplo, considérese:

(19) *RONALD made the hamburgers.*
[RONALD hizo las hamburguesas.]

Esta oración comunica la información de que el hablante sabe que, de un grupo de posibles candidatos en los que el oyente podría estar pensando, Ronald y no algún otro lo hizo. Según Chafe, al usar esta construcción, 1) el hablante supone que hablante y oyente saben que alguien hizo las hamburguesas (Chafe llama a esto conocimiento de fondo); 2) el hablante supone que el oyente presume o quizás incluso crea que alguien que no es Ronald las hizo y 3) el hablante afirma que Ronald es la persona correcta. De este modo, al enfocar un elemento de la oración, el hablante puede directamente contradecir una aserción previa del oyente. Chafe denomina a la alternativa aseverada el "foco de contraste". Sugiere que, como regla de sentido común, una frase que comienza con las palabras "*rather than...*" [en lugar de] puede continuar apropiadamente la aserción. Chafe argumenta que el

foco de contraste asevera la exactitud de un referente particular, pero que el referente en sí mismo *no* es información nueva; el hablante supone que este ya se encuentra en la mente del oyente. Chafe permite también que una única oración tenga más de un foco de contraste. Por ejemplo, en

(20) *RONALD made the HAMBURGERS.*
[RONALD hizo las HAMBURGUESAS.]

la aserción es que los referentes particulares tienen un apareamiento, relación particular o papel en el suceso en discusión.

Dik (Dik et al., 1981; Dik, 1989) presentó una discusión muy útil y detallada de los diferentes tipos de fenómenos de foco hallados en el lenguaje. Considera al foco como una función pragmática y lo estudia dentro del marco de la gramática funcional. Intenta determinar las diferentes categorías de foco que deben existir para poder dar cuenta de todos los fenómenos de foco en las distintas lenguas. Como otros, Dik (1978; 1989) pone en contraste el tópico y el foco:

1. *Tópico*: el tópico presenta la entidad "acerca" de la cual la predicación predica algo en el marco dado.
2. *Foco*: el foco representa lo que, en términos relativos, es la información más importante o más sobresaliente en el marco dado.

Según Dik, "Un constituyente con función de foco presenta información que está relacionada con la diferencia entre hablante y oyente en lo que respecta a la información pragmática, tal cual la estima el hablante" (1978: 149).. Por ejemplo, considérense estas oraciones:

(21) A: *What did John buy?* [A: ¿Qué compró Juan?]
B: *John bought an umbrella.* [B: Juan compró un paraguas.]

El hablante A indica una diferencia entre él mismo y el oyente acerca de la identidad de un ítem particular y la respuesta de B elimina la diferencia. La frase nominal "un paraguas" es la información importante o sobresaliente que elimina la diferencia y es, por lo tanto, el foco.

Los ejemplos que utilizan preguntas WH, como el de arriba, son fundamentales en el enfoque de Dik sobre el foco. De hecho, este autor utiliza las preguntas WH como prueba diagnóstica de cuál es el foco de una oración. Así, la respuesta a la pregunta "*Who ate what in the*

restaurant?" [¿Quién comió qué en el restaurante?] debe tener dos referentes que reciben foco. Por consiguiente, el foco es diferente de funciones como agente y sujeto. Una función como la de sujeto no puede asignarse a más de un constituyente en la misma predicación, mientras que el foco sí puede asignarse a más de un constituyente en la misma predicación. Dik también aclara que la información focal no es necesariamente información nueva, aunque bien puede serlo. Define la función de foco como aquella que presenta información acerca de la *diferencia* en la información pragmática entre hablante y oyente, y esta información no necesita ser nueva. El hablante puede poner en foco la información para acentuar su importancia o para reactivar esa información en la memoria del oyente.

Dik subcategoriza la función de foco sobre la base de los usos a los que se la puede someter. Estos subtipos de la función de foco están organizados en la figura 3.4. Cada uno de los seis subtipos de foco tiene una función especial. Examinemos estas diferentes funciones utilizando ejemplos extraídos de Dik et al. (1981). Considérese el siguiente intercambio:

- (22) A: *What did John buy?* [A: ¿Qué compró Juan?]
 B: *John bought COFFEE.* [B: Juan compró CAFE.]

En la aseveración de B, el elemento focal, "café", es un *foco completivo no contrastivo* porque simplemente enfatiza la información destinada a llenar algún vacío en la información del oyente. En cambio, todos los tipos de *foco contrastivo* colocan algún ítem de información en oposición a otra información, de una forma implícita o explícita. Un modo de hacer esto es con un *foco selectivo*, que selecciona un ítem de un conjunto de diversos valores posibles. Por ejemplo, en un intercambio levemente diferente,

- (23) A: *Did John buy coffee or rice?* [A: ¿Juan compró café o arroz?]
 B: *John bought COFFEE.* [B: Juan compró CAFE.]

el uso que B hace de "café" es un foco selectivo, porque selecciona un ítem de un grupo. Esto difiere del *foco de reemplazo*, que intenta remover alguna información incorrecta de la representación mental del oyente y reemplazarla por la información correcta. Así, en el intercambio

- (24) A: *John bought rice.* [A: Juan compró arroz.]
 B: *No, John bought COFFEE.* [B: No, Juan compró CAFE.]

B intenta remover la información incorrecta, "arroz", y reemplazarla por la información correcta, esto es, "café". Un hablante puede tam-

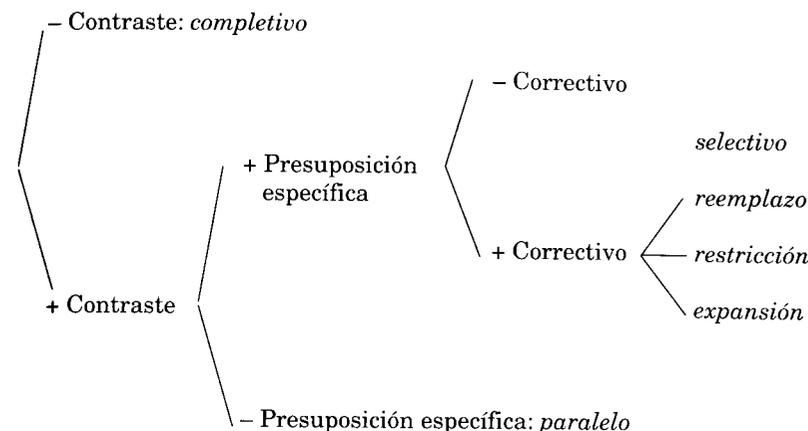


Figura 3.4. Modelo general del foco para Dik.

bién intentar corregir la información del oyente usando un *foco restrictivo* para restringir el valor de la información más de lo que cree que el oyente lo hizo. Por ejemplo, considérese el intercambio:

- (25) A: *John bought rice and coffee.*
 [A: Juan compró arroz y café.]
 B: *No, John only bought COFFEE.*
 [B: No, Juan sólo compró CAFE.]

En este caso, el hablante B nota que la información de A incluye información correcta e incorrecta. Al poner "café" en foco, B intenta restringir la información a los elementos correctos. Un hablante puede también usar un *foco de expansión* para agregar más información cuando la información del oyente parece ser incompleta, aunque esencialmente correcta. Esto puede verse en el siguiente ejemplo:

- (26) A: *John bought rice.*
 [A: Juan compró arroz.]
 B: *Yes, but he also bought COFFEE.*
 [B: Sí, pero también compró CAFE.]

Aquí la observación de B agrega información a la aseveración esencialmente correcta de A. Por último, el hablante puede usar un *foco paralelo* para contrastar dos fragmentos de información dentro de una expresión lingüística. Este caso puede ilustrarse mediante la oración

(27) JOHN bought COFFEE, but PETER bought RICE.
[JUAN compró CAFE, pero PEDRO compró ARROZ.]

Aquí, las cuatro frases nominales tienen la función de foco, pero lo que el hablante pone específicamente en contraste son pares de relaciones.

Más recientemente, Lambrecht (1994) investigó la cuestión del foco. Como Chafe y Halliday, Lambrecht se ocupó de cómo está estructurada la información. Buscaba comprender cómo los hablantes manipulan el foco de una emisión para satisfacer lo que ellos suponen son las necesidades del oyente. Para Lambrecht, el foco es aquella porción de la proposición que se asevera, esto es, lo que se espera que el oyente sepa o dé por hecho como resultado de escuchar la oración emitida. La información aseverada está en contraste con la información presupuesta, esto es, lo que el hablante supone que el oyente *ya* sabe o está preparado a dar por hecho. Lambrecht identificó tres clases distintas de foco: foco predicativo, foco argumental y foco oracional. Cada clase ocurre en tipos marcadamente diferentes de situaciones comunicativas. Considérese el siguiente intercambio:

(28) P: *What happened to your car?*
[P: ¿Qué le pasó a tu automóvil?]
R: *My car broke down.*
[R: Mi automóvil se averió.]

Según Lambrecht, la respuesta en este intercambio es un ejemplo de un *foco predicativo*. En ella, se presupone el automóvil del hablante, dado que este ya es conocido por el oyente; el foco o la información no conocida por el oyente (quien hizo la pregunta en primer lugar) es el predicado "se averió". Considérese esta misma como respuesta a una pregunta diferente:

(29) P: *I heard your motorcycle broke down?*
[P: ¿Escuché que tu moto se averió?]
R: *My car broke down.*
[R: Mi automóvil se averió.]

En este caso, el hablante que emite la respuesta presupone que el oyente sabe que algo que pertenece al hablante se averió; el hablante afirma que ese algo es su automóvil, por lo que el argumento "automóvil" es el foco de la proposición. Por lo tanto, Lambrecht lo considera un ejemplo de *foco argumental*. Finalmente, tómese en cuenta esta misma respuesta como contestación de otra pregunta:

(30) P: *What happened?* [P: ¿Qué ocurrió?]
R: *My car broke down.* [R: Mi automóvil se averió.]

Lambrecht llama a este un ejemplo de *foco oracional*. En este caso, no hay ninguna información presupuesta: la oración completa es el foco.

Prince (1978) intentó comprender las funciones de dos diferentes construcciones de foco del inglés estudiando su utilización en el discurso natural. Estas construcciones, conocidas como hendidas (o hendidas con *it*) y pseudohendidas (o hendidas WH), se muestran en los siguientes ejemplos:

(31) (a) *John lost his keys.* construcción neutra
[Juan perdió sus llaves.]
(b) *What John lost was his keys.* pseudohendida
[Lo que Juan perdió fueron sus llaves.]
(c) *It was his keys that John lost.* hendida
[Eran sus llaves lo que Juan perdió.]

Aunque las tres oraciones comunican la misma información básica, difieren en el modo como empaquetan los elementos de información. Específicamente, difieren en términos de qué información es *foco* y cuál es presuposición. Lógicamente, tanto (b) como (c) presuponen que "Juan perdió algo", mientras que (a) no lo hace (véase Prince, 1978:884, para una exposición más completa). La información no presupuesta en (b) y (c) es la identidad del "algo", esto es, de "las llaves", que resulta ser el foco. Como (b) y (c) tienen las mismas presuposiciones y el mismo foco, muchos lingüistas las consideraron esencialmente sinónimas (Bolinger, 1972; Chafe, 1976). La investigación de Prince sobre estos fenómenos tal como ocurren en el discurso natural mostró que esto no es así.

Para explicar la diferencia entre las construcciones hendidas y pseudohendidas, Prince trazó una distinción entre información "dada" e información "conocida":

1. *Información dada*: información que un hablante cooperativo puede suponer que está apropiadamente representada en la conciencia del oyente.
2. *Información conocida*: información que un hablante cree que es verdadera y ya conocida por ciertas personas (frecuentemente sin incluir al oyente) (1978: 903).

De esta forma, a la definición formulada por Chafe de "información dada" ("el material que el hablante supone que ya está en la

conciencia del oyente") (1974: 112), Prince le agrga la idea de que el hablante actúa cooperativamente. Es importante desde el punto de vista de Prince que el hablante no necesariamente debe creer que la información está activa en la representación mental del oyente, sino que sería apropiado que lo estuviese. De esta forma, un docente puede apropiadamente comenzar una conferencia o clase con la oración (## = emisión inicial de discurso)

- (32) (a) ##*What we're going to look at today (this term) is...*
[Lo que vamos a estudiar hoy (en este período) es...]

pero no con la oración

- (33) (b) *##*What one of my colleagues said this morning was...*
(1978:889).
[Lo que uno de mis colegas dijo esta mañana fue...]

El docente puede suponer que, al comienzo del curso, los estudiantes activaron apropiadamente la información de que se enseñará algún contenido, pero la información de que él tuvo una conversación reciente con un colega no está apropiadamente activada en esa situación. De este modo, la información en la cláusula WH de una construcción pseudohendida es información que el hablante puede asumir cooperativamente que está en la conciencia del oyente. En contraste, la información en la cláusula *that* de las oraciones hendidas *no* se supone que esté en la mente de los oyentes, aunque, por supuesto, puede estarlo. En el discurso, las oraciones hendidas parecen tener un número de funciones, tales como poner en foco la información nueva o contrastiva, o presentar la información como conocida por el oyente sin presuponer que esté pensando en ella.

Como hemos visto, los hablantes tratan de hacer que cierta información sea más prominente o sobresaliente para sus oyentes. Según qué lengua utilicen, tendrán un número de mecanismos a su disposición para alcanzar la meta de poner dicha información en foco.

Cuestiones metodológicas y dilemas

Ningún análisis de la gestión de la información y la integración del conocimiento en el discurso puede considerarse completo sin un examen de las cuestiones metodológicas en el análisis del texto y del discurso. Tres son las estrategias metodológicas principales empleadas en el análisis del texto y el discurso: 1) análisis basado en la introspección, 2) métodos de recuento en el texto y 3) métodos experimentales y cuasi experimentales.

La introspección en el análisis del texto y el discurso

El método más convencional de análisis lingüístico -el examen introspectivo de los datos del discurso- sigue siendo una estrategia central e importante en los estudios discursivos. Los métodos basados en la introspección, típicos de los esfuerzos tempranos dentro de la Escuela de Praga y de los desarrollos iniciales de la tradición generativa **en** lingüística, hacen hincapié en la creación de definiciones teóricas precisas de nociones pragmáticas clave junto con una introspección acerca de su utilización. La estrategia más común es ofrecer alguna noción pragmática como la base explicativa de alguna alternancia estructural no explicada, definir claramente esa noción teórica y luego poner en relación el discurso con esa definición. La argumentación consiste principalmente en documentar numerosos ejemplos que son congruentes con la propia definición e hipótesis.

Algunos análisis introspectivos tratan con datos discursivos hipotéticos creados por el analista. Tales análisis pueden ser problemáticos debido a que las intuiciones en las que se basan no son, por lo general, tan fiables y consistentes entre diferentes hablantes como los juicios de aceptabilidad en los que se basan afirmaciones análogas en la sintaxis oracional. Mucho más sólidos son los análisis introspectivos realizados sobre datos discursivos auténticos. Estos esfuerzos, típicos de Prince y sus colaboradores (Birner, 1994; Prince, 1978; 1985; Ward, 1988), involucran la recolección de grandes cantidades de datos sobre discursos genuinos, escritos y orales, que se someten a un cuidadoso análisis.

A pesar de sus limitaciones, esta estrategia sigue siendo extremadamente útil para postular ideas teóricas importantes y demostrar su factibilidad en la resolución de problemas difíciles.

Estrategias de recuento en textos

La introspección ha sido ampliada o reemplazada por métodos de recuento en textos de una clase u otra. En las décadas de 1950 y 1960 existió en Europa una activa tradición de análisis textual cuantitativo, aunque esta tradición fue por lo general ignorada por los lingüistas norteamericanos. Más recientemente, Givón y sus estudiantes desarrollaron un conjunto de métodos de recuento en textos, destinados a aumentar la fiabilidad del análisis textual y, por su intermedio, su utilidad en distintas lenguas.

Dentro de esta tradición, las nociones teóricas críticas se definen operacionalmente mediante un conjunto de procedimientos heurísticos de recuento. Por ejemplo, se puede lograr una aprehensión

cuantificable de la centralidad temática de un referente observando cómo persiste la referencia a un objeto particular a lo largo de un texto o episodio textual. Los referentes con mayor centralidad temática deberían mostrar una mayor *persistencia tópica* (Givón, 1983), donde esta noción se define operacionalmente en términos de la frecuencia con la que una referencia recurre en las diez cláusulas inmediatamente siguientes a una referencia dada de interés.

Los métodos de recuento textual ofrecen la ventaja de una mayor fiabilidad en el análisis del discurso. Si los métodos son transparentes, los resultados deberían resultar similares independientemente de quién realice el análisis, una clara ventaja sobre los esfuerzos introspectivos. Los métodos de recuento en textos tienen, sin embargo, dos limitaciones. Primero, sólo funcionan bien cuando las nociones teóricas a las que sirven de heurísticas están claramente definidas y claramente vinculadas con esas heurísticas. Segundo, los datos recolectados bajo los métodos de recuento de textos requieren un análisis estadístico cuidadoso, que en el presente es difícil de realizar (Tomlin, 1987b).

Estrategias experimentales y cuasi experimentales

Existe un interés creciente por encontrar modos de realizar investigaciones del discurso dentro de las tradiciones de los estudios experimentales. Una dirección es el empleo de filmes o imágenes para recolectar muestras discursivas comparativas de hablantes de diversas lenguas. En esta tradición, el lingüista produce un dibujo o un film y les pide a los hablantes que lo describan. Como cada hablante realiza más o menos la misma tarea, los datos recolectados deberían ser razonablemente comparables. Quizás el trabajo más conocido de este tipo sea el "Pear Film" de Chafe (Chafe, 1980b), aunque algunos otros también siguieron esa dirección (Givón, 1991; Tomlin, 1985). Estos esfuerzos pueden describirse apropiadamente como cuasi experimentales: hay un mayor control en la recolección de datos pero no existe la manipulación de variables requerida para que constituyan un trabajo verdaderamente experimental.

También hay dentro de la lingüística un interés creciente por los estudios experimentales del discurso. Existe, por supuesto, una enorme bibliografía de estudios experimentales sobre la comprensión del discurso, pero el empleo de métodos experimentales por parte de los lingüistas es considerablemente más infrecuente (Forrest, 1992; Kim, 1993; Sridhar, 1988; Tomlin, 1995; Tomlin y Pu, 1991). Los estudios experimentales son importantes porque el control utilizado en su desarrollo permite extraer conclusiones extremadamente firmes.

Bajo condiciones apropiadas, las observaciones realizadas acerca del uso del lenguaje se deberán exclusivamente a las variables independientes manipuladas en el experimento. Aunque los resultados significativos pueden ofrecer conclusiones extremadamente firmes, es frecuente que los estudios experimentales se consideren problemáticos cuando la tarea experimental carece de la validez ecológica que si poseen los datos de discursos que ocurren en situaciones naturales.

No tiene sentido en este momento abogar por cualquiera de estas estrategias como la que es correcto emplear. En cambio, parece mucho más valioso destacar la necesidad de obtener evidencia convincente a partir de conjuntos de estudios como la mejor estrategia global para las investigaciones de la semántica discursiva. La introspección permite una comprensión profunda y relativamente económica de cómo funciona el lenguaje. Los estudios de recuento en textos revelan patrones sistemáticos del uso del lenguaje que reflejan características importantes del sistema subyacente tal como se revelan en los abundantes datos de la actuación humana. Los estudios experimentales muestran en un contexto más estrecho o constreñido los detalles de cómo las nociones pragmáticas interactúan con o impactan sobre la forma lingüística.

Los enfoques cognitivos de la semántica del discurso

El futuro a largo plazo de los estudios de la semántica discursiva se encuentra en el desarrollo de modelos cognitivos de la comprensión y la producción del discurso. Existen dos direcciones principales en este momento: 1) tratamientos cognitivos de nociones discursivas fundamentales y 2) modelos a gran escala del procesamiento discursivo.

Los tratamientos cognitivos de las nociones discursivas fundamentales

Ha sido extremadamente difícil desarrollar definiciones que sean teóricamente satisfactorias y empíricamente manejables de las nociones básicas en la gestión de la información: tema, dado/nuevo, primer plano, foco, etc. Esto llevó a un número de investigadores a perseguir una estrategia en la que las nociones del discurso se definen operacionalmente en términos cognitivos o en la cual las ideas tradicionales directamente se reemplazan por alternativas cognitivas.

Dentro de la gestión referencial, ha existido un interés considerable por reformular las nociones tradicionales de información dada

y nueva en términos cognitivos, en particular, en términos de memoria o de su activación. Chafe ofrece un tratamiento de esta clase, aunque no conecta su teoría directamente con la literatura cognitiva. A partir de los intentos de Chafe, otros investigadores incorporaron ideas provenientes del estudio de la memoria (véase Cowan, 1988, para una revisión) en un modelo de la gestión referencial basado en la manipulación experimental de la estructura episódica y la activación de la memoria (Tomlin y Pu, 1991).

Dentro de la gestión temática, existió, como ya se expuso, un considerable interés por demostrar una conexión entre el tema o tópico y la atención. Una revisión a gran escala de las ideas sobre la atención está fuera del alcance de este capítulo, pero hay disponibles varios excelentes artículos de síntesis (Cowan, 1988; Posner y Raichle, 1994; Tomlin y Villa, 1994). En trabajos recientes de Tomlin y sus discípulos se sostiene que la propia idea de tema puede reducirse a términos cognitivos, en particular a la detección de la atención en el momento de la detección de la formulación de la emisión (Forrest, 1992; Tomlin, 1995; Tomlin y Villa, 1994). Desde este punto de vista, los procesos cognitivos de la atención no son meramente los reflejos cognitivos del tema o tópico lingüístico; más bien se considera que la noción de tema o tópico es un artificio que surge del empleo de la atención dentro de una representación conceptual durante la producción del discurso.

Dentro de la gestión del foco, hay gran interés por desarrollar una concepción cognitiva del mismo. Existe un número de tratamientos importantes del foco que recurren a la cognición; son notables los de Lambrecht (1994) y Vallduví (1992). Algunos otros autores consideraron que el foco es tan sólo otro campo más que involucra la atención (Erteschik-Shir, 1986; Levelt, 1989). Desde este punto de vista, se considera el foco no como un estado de las frases nominales o argumentos, sino como el resultado de dirigir la atención del oyente a un referente durante la producción y la comprensión del discurso. Un tratamiento interesante de este tipo es la noción de dominancia de Erteschik-Shir, según la cual un constituyente es dominante si el hablante intenta dirigir la atención del oyente a un referente particular. Tomlin (1995) y Hayashi (1995) siguen un camino similar en la búsqueda de una explicación de la función del *wa* en japonés.

Todos estos esfuerzos tienen más en común que solamente el deseo de superar los problemas en el desarrollo de definiciones teóricas adecuadas dentro de la gestión de la información. Estos enfoques se alejan de una conceptualización de la estructura del texto mediante diferentes estados pragmáticos (por ejemplo, que la frase nominal es un tópico; que el argumento es un foco) y adoptan, en

cambio, una conceptualización dinámica del discurso y las gramáticas. En este enfoque, las señales morfosintácticas revelan las características de memoria y atención de la representación conceptual del hablante y dirigen las del oyente para que se ajusten a la representación conceptual del primero. La atención y la memoria fluyen a través de las representaciones conceptuales en tiempo real; hay muy buenas razones para creer, como Chafe (1974) observó tempranamente, que **la** información fluye a través del discurso a lo largo del tiempo.

Modelos de la integración del conocimiento

Así como los investigadores se mueven cada vez más hacia tratamientos cognitivos de la gestión de la información, hacen lo mismo con la integración del conocimiento. Este campo requiere modelos a gran escala de cómo las proposiciones individuales se incorporan en las representaciones textuales y luego se integran para generar representaciones conceptuales finales en el oyente.

Los dos modelos de particular importancia en esta área ya fueron analizados: el modelo de construcción de estructura de Gernsbacher y el modelo de construcción-integración de Kintsch. Los dos modelos buscan dar cuenta de cómo el oyente toma las proposiciones que encuentra de una por vez y construye una representación textual que integra la proposición inmediata al conocimiento que ya posee. Pero es necesario un modelo más amplio de la integración del conocimiento en el discurso. En primer lugar, un modelo más amplio debe tratar de un modo más eficaz el papel de la morfosintaxis en colaborar con la integración del conocimiento. Ni Gernsbacher ni Kintsch tratan de manera completa cómo la forma de una emisión (a diferencia de su contenido) contribuye a la integración del conocimiento. En segundo lugar, tiene que considerar cómo las representaciones textuales, esto es, el conjunto de proposiciones conectadas que se vinculan estrechamente al diseño textual concreto, deben relacionarse con representaciones conceptuales más profundas, tanto en la producción como en la comprensión. En tercer lugar, también debe encarar explícitamente **la** naturaleza dinámica del uso del lenguaje y la conceptualización. Es probable que las características temporales del uso del lenguaje no se encuentren fuera de la semántica discursiva sino que constriñan las clases de sistemas que básicamente operan cuando los seres humanos crean discursos en forma conjunta.

Conclusiones

Resumen: las cuestiones clave de la semántica del discurso

En este capítulo analizamos las cuestiones y conceptos centrales de la semántica del discurso. Esta área involucra dos problemas principales. El primero es el problema de la integración del conocimiento: cómo las proposiciones individuales en un texto o discurso se integran para reflejar apropiadamente la representación conceptual del hablante y para optimizar la creación de una representación conceptual apropiada en el oyente. El segundo es el problema de la gestión de la información: cómo se organiza y distribuye la información cuando hablante y oyente interactúan durante el proceso de creación del discurso. En este campo examinamos cuatro áreas distintas de la gestión de la información: la gestión retórica, la gestión referencial, la gestión temática y la gestión del foco. Cada una contribuye de un modo distintivo a aumentar la eficacia de la integración del conocimiento a medida que el discurso progresa.

Este intento tiene dos limitaciones severas. Primero, no examinamos modelos formales de la semántica del discurso. Esta es un área que es mejor dejar a aquellos con más conocimientos del tema, aunque los lectores interesados podrían examinar trabajos importantes como el de Kamp y Reyle (1993). Segundo, no es posible realizar un análisis tan detallado del trabajo de los investigadores individuales como nos gustaría hacer. Nos hemos conformado con intentar extraer para nuestros lectores las cuestiones centrales en cada área. Es de esperar que este esfuerzo estimule a algunos de ellos a hacer un examen más cuidadoso de las fuentes originales y los trabajos relacionados.

El futuro de los estudios en la semántica del discurso

El futuro de los estudios en la semántica del discurso no es más predecible que otros futuros, pero existen ciertamente algunas direcciones que podemos discernir. La dirección más importante es la del desarrollo de modelos cognitivos del uso del lenguaje. Podemos prever un incremento de la integración de las ideas de la psicología cognitiva, las ideas de atención y memoria, a los tratamientos cognitivos de la integración del conocimiento y el manejo de la información. Esta integración no será fácil de realizar porque requerirá de nosotros el desarrollo de destrezas transdisciplinarias y multidisciplinarias, y conocimientos que las disciplinas académicas tradicionales no cultivan directamente. Los sistemas descriptivos estáticos que los lingüistas conocen mejor, un legado de nuestra herencia estructuralista, nos

dificultan la apreciación de la naturaleza dinámica del procesamiento del lenguaje y nos tientan a relegar esas cuestiones a la periferia aunque, en realidad, no sabemos si pertenecen a ella.

De una forma similar, deberíamos aguardar también desarrollos importantes surgidos de la neurociencia. Aunque aún predominan en esta área los estudios del nivel léxico y oracional, la conexión entre el lenguaje y el cerebro cuando se ven y escuchan escenas y discursos debería resultar un dominio provechoso. Además, las neurociencias ofrecen nuevos métodos y tecnologías, en particular las técnicas de potenciales relacionados con sucesos (ERP) y la resonancia magnética funcional (fMRI); estas pueden ayudar a proporcionar evidencia empírica convincente para nuestro trabajo textual y conductual.

Finalmente, deberíamos esperar ver un incremento de la colaboración entre el campo y el laboratorio. La meta es construir teorías plausibles de la semántica del discurso y del uso del lenguaje que estimulen el interés por el trabajo empírico y experimental. Todo lo que podamos hacer para aumentar nuestro rigor empírico y sofisticación teórica será bienvenido. Pero también debemos recordar que las teorías que no tienen conexión con las lenguas concretas y su descripción fracasan en hacer una contribución integral al estudio del lenguaje. De esta manera, el futuro de la semántica del discurso requiere que tratemos con cada una de las miles de lenguas, descritas y no descritas, distribuidas a través del globo. Ciertamente, hay mucho por hacer.

Notas

1. La semántica del discurso no se ocupa de la interpretación semántica o del procesamiento de cada componente de la emisión u oración. Por ejemplo, no se ocupa de cómo se manejan los roles semánticos (agente versus paciente versus instrumento) o de cómo se accede al conocimiento léxico (qué significa "perro" en "El perro me mordió un zapato").
2. El término *representación conceptual* es virtualmente idéntico en significado a otra expresión, *modelo mental* (Johnson-Laird, 1983), utilizado para captar representaciones cognitivas de sucesos y otras representaciones mentales.
3. No analizamos las frases nominales de este ejemplo en forma exhaustiva. Nos hemos concentrado en un número de casos pertinentes para ilustrar las ideas de la gestión referencial.
4. Nótese que esta es una descripción de la meta retórica del párrafo.
5. Este uso de "tópico" no supone una confusión en los escritos de Givón con la noción de tema. Esto se discute separadamente en varios lugares (Givón, 1983).
6. Este fragmento de texto fue extraído de un conjunto de protocolos

escritos y editados producidos por un grupo de estudiantes no graduados que narraron una breve película animada que habían visto poco tiempo antes (Tomlin, 1985).

Referencias bibliográficas

- Aissen, J. (1992) "Topic and focus in Mayan", *Language*, 68: 43-80.
- Anderson, R. C., Spiro, R. J. y Anderson, M. C. (1978) "Schemata as scaffolding for the representation of information in connected discourse", *American Educational Research Journal*, 15: 433-40.
- Austin, J. L. (1962) *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press. [Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona, Paidós Ibérica, 1998.]
- Baggett, P. (1982) "Information content equivalent movie and text stories", *Discourse Processes*, 5: 73-99.
- Birner, B. J. (1994) "Information status and word order: an analysis of English inversion", *Language*, 70: 223-59.
- Black, J. B. y Bower, G. H. (1979) "Episodes as chunks in narrative memory", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18: 309-18.
- Bolinger, D. (1972) "A look at equations and cleft sentences", en E. S. Firchow, K. Grimstad, N. Hasselmo y W. A. O'Neil (comps.), *Studies for Einar Haugen presented by Friends and Colleagues*. La Haya: Mouton, pp. 96-114.
- Bransford, J. D. y Johnson, M. K. (1972) "Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 717-26.
- Chafe, W. (1974) "Language and consciousness", *Language*, 50: 111-33.
- Chafe, W. (1976) "Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and points of view", en C. N. Li (comp.), *Subject and Topic*. Nueva York: Academic Press, pp. 25-56.
- Chafe, W. (1979) "The flow of thought and the flow of language", en T. Givón (comp.), *Discourse and Syntax*. Nueva York: Academic Press, pp. 159-81.
- Chafe, W. (1980a) "The deployment of consciousness in the production of narrative", en W. Chafe (comp.), *The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 9-50.
- Chafe, W. (comp.) (1980b) *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, NJ: Ablex.
- Chafe, W. (1987) "Cognitive constraints on information flow", en R. Tomlin (comp.), *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 21-51.
- Chafe, W. (1994) *Discourse, Consciousness, and Time*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965. [Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid, Aguilar, 1976.]
- Chomsky, N. (1970) "Deep structure, surface structure, and semantic interpretation", en R. J. A. S. Kawamoto (comp.), *Studies in General and Oriental Linguistics*. Tokio: TEC Corp.
- Clark, H. H. y Haviland, S. E. (1974) "Psychological processes as linguistic explanation", en D. Cohen (comp.), *Explaining Linguistic Phenomena*. Washington, DC: Hemisphere, pp. 91-124.
- Cohen, P. R. y Perrault, C. R. (1979) "Elements of a plan-based theory of speech acts", *Cognitive Science: a Multidisciplinary Journal of Artificial Intelligence, Psychology, and Language*, 3: 177-212.
- Coulthard, M. (1977) *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- Coulthard, M. y Montgomery, M. (comps.) (1981) *Studies in Discourse Analysis*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Cowan, N. (1988) "Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints within the human information-processing system", *Psychological Bulletin*, 104 (2): 163-91.
- Dahl, O. (1969) *Topic and Comment: a Study in Russian and Transformational Grammar*. Estocolmo: Almqvist and Wiksell.
- Dahl, O. (1974) "Topic-comment structure in a generative grammar with a semantic base", en F. Danes (comp.), *Papers on Functional Sentence Perspective*. La Haya: Mouton, pp. 75-80.
- Danes, F. (1974) "Functional sentence perspective and the organization of the text", en F. Danes (comp.), *Papers on Functional Sentence Perspective*. La Haya: Mouton, pp. 106-28.
- Dik, S. (1978) *Functional Grammar*. Amsterdam: North-Holland. [Gramática funcional. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1981.]
- Dik, S. (1989) *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris.
- Dik, S., Hoffmann, M. E., Jong, J. R. d., Djiang, S. I., Stroomer, H. y Vries, L. d. (1981) "On the typology of focus phenomena", en T. Hoekstra, H. v. d. Hulst y M. Moortgat (comps.), *Perspectives on Functional Grammar*. Dordrecht: Foris, pp. 41-74.
- Du Bois, J. W. (1980) "Beyond definiteness: the trace of identity in discourse", en W. Chafe (comp.) *The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 203-73.
- Erteschik-Shir, N. (1986) "Wh-questions and focus", *Linguistics and Philosophy*, 9: 117-49.
- Firbas, J. (1964a) "From comparative word-order studies (thoughts on V. Mathesius' conception of the word-order system in English compared with that in Czech)", *Brno Studies in English*, 4: 111-28.
- Firbas, J. (1964b) "On defining the theme in functional sentence analysis", *Travaux Linguistiques de Prague*, 1: 267-80.
- Firbas, J. (1974) "Some aspects of the Czechoslovak approach to problems of functional sentence perspective" en F. Danes (comp.), *Papers on Functional Sentence Perspective*. La Haya: Mouton, pp. 11-37.
- Firbas, J. (1987a) "On the delimitation of theme in functional sentence perspective", en R. Dirven y V. Fried (comps.), *Functionalism in Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 137-56.
- Firbas, J. (1987b) "On two starting points of communication" en R. Steele y T. Threadgold (comps.), *Language Topics*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 23-46.
- Firbas, J. (1992) *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forrest, L. B. (1992) "How grammar codes cognition: syntactic subject and focus of attention". Tesis de licenciatura inédita, University of Oregon.

- Fox, B. A. (1987) *Discourse Structure and Anaphora in Written and Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frase, L. T. (1975) "Prose processing", en G. H. Bower (comp.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. Nueva York: Academic Press, pp. 1-47.
- Gernsbacher, M. A. (1990) *Language Comprehension as Structure Building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Givón, T. (comp.) (1983) *Topic Continuity in Discourse: a Quantitative Cross-Language Study*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (1989) *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Givón, T. (1991) "Serial verbs and the mental reality of `events': grammatical vs. cognitive packaging", en E. Traugott y B. Heine (comps.), *Approaches to Grammaticalization, vol. 1*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 81-127.
- Goodenough, C. (1983) "A psycholinguistic investigation of theme and information focus". Tesis doctoral inédita, University of Toronto.
- Grimes, J. (1975) *The Thread of Discourse*. La Haya: Mouton.
- Grosz, B. (1974) "The structure of task oriented dialogue" (en alemán), en *IEEE Symposium on Speech Recognition: Contributed Papers*. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University - Computer Science Department, pp. 250-3.
- Guindon, R. y Kintsch, W. (1984) "Priming macropropositions: evidence for the primacy of macropropositions in the memory for text", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23 (4): 508-18.
- Gundel, J. (1974) "The role of topic and comment in linguistic theory". Tesis de doctorado, University of Texas, Austin.
- Gundel, J. (1988a) "Universals of topic-comment structure", en M. Hammond, E. Moravcsik y J. Wirth (comps.), *Studies in Syntactic Typology*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 209-39.
- Gundel, J. K. (1988b) *The Role of Topic and Comment in Linguistic Theory*. Nueva York: Garland.
- Hajicová, E. (1984) "Topic and focus", en P. Sgall (comp.), *Contributions to Functional Syntax, Semantics, and Language Comprehension*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 189-202.
- Halliday, M. A. K. (1967a) "Notes on transitivity and theme in English, Part 1", *Journal of Linguistics*, 3: 37-81.
- Halliday, M. A. K. (1967b) "Notes on transitivity and theme in English, Part 2", *Journal of Linguistics*, 3: 199-244.
- Halliday, M. A. K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Edward Arnold. [*Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica, 1982.]
- Halliday, M. A. K. (1976) "Theme and information in the English clause", en G. Kress (comp.), *Halliday: System and Function in Language*. Londres: Oxford University Press, pp. 174-88.
- Halliday, M. A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Fawcett, R. P. (comps.) (1987) *New Developments in Systemic Grammar: Theory and Description*. Londres: Frances Pinter.
- Hawkinson, A. K. y Hyman, L. M. (1974) "Hierarchies of natural topic in Shona", *Studies in African Linguistics*, 5: 147-70.
- Hayashi, A. (1995) "American learners' use of Japanese *wa*". Tesis de licenciatura, University of Oregon.
- Hinds, J. (1977). "Paragraph structure and pronominalization", *Papers in Linguistics*, 10: 77-99.
- Hinds, J. (1979) "Organizational patterns in discourse", en T. Givón (comp.), *Discourse and Syntax*. Nueva York: Academic Press, pp. 135-57.
- Hinds, J., Maynard, S. K. e Iwasaki, S. (comps.) (1987) *Perspectives on Topicalization: the Case of Japanese "wa"*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hopper, P. (1979) "Aspect and foregrounding in discourse", en T. Givón (comp.), *Discourse and Syntax*. Nueva York: Academic Press, pp. 213-41.
- Hopper, P. y Thompson, S. (1980) "Transitivity in grammar and discourse", *Language*, 56: 251-99.
- Johnson-Laird, P. N. (1983) *Mental Models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jones, L. B. y Jones, L. K. (1979) "Multiple levels of information in discourse", en L. Jones y L. Jones (comps.), *Discourse Studies in Mesoamerican Languages: Discussion*. Arlington, TX: Summer Institute of Linguistics, pp. 3-28.
- Jones, L. K. (1977) *Theme in Expository English*. Lake Bluff, IL: Jupiter Press.
- Kamp, H. y Reyle, U. (1993) *From Discourse to Logic*. Dordrecht: Reidel.
- Keenan, E. L. (1976) "Toward an universal definition of subject", en C.N. Li (comp.), *Subject and Topic*. Nueva York: Academic Press, pp. 305-33.
- Keenan, E. O. y Schieffelin, B. (1976) "Topic as a discourse notion", en C. N. Li (comp.), *Subject and Topic*. Nueva York: Academic Press, pp. 337-84.
- Kim, H. W. (1994) "An experimental study of two functions of the Korean topic marker: thematic and contrastive". Tesis de licenciatura inédita, University of Oregon.
- Kim, M. H. (1993) "The interaction of global and local theme in English narrative". Tesis doctoral, University of Oregon.
- Kintsch, W. (1974) *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988) "The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model", *Psychological Review*, 95 (2): 163-82.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978) "Toward a model of text comprehension and production", *Psychological Review*, 85: 363-94.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967) "Narrative analysis: oral versions of personal experience", en J. Helm (comp.), *Essays on the Verbal Arts*. Seattle: University of Washington Press.
- Lambrecht, K. (1981) *Topic, Antitopic, and Verb Agreement in Non-Standard French*. Filadelfia: John Benjamins.
- Lambrecht, K. (1987a) "Aboutness as a cognitive category: the thematic-categorical distinction revisited", en J. Aske, N. Beery, L. Michaelis y H. Filip (comps.), *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 366-82.
- Lambrecht, K. (1987b) "On the status of SVO sentences in French discourse", en R. Tomlin (comp.), *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 217-61.

- Lambrecht, K. (1994) *Information Structure and Sentence Form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G. N. (1983) *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman. [Principios de pragmática. La Rioja, Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 1998.]
- Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levinson, S. C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, D. M. (1979) "Communication goals and strategies: between discourse and syntax", en T. Givón (comp.), *Syntax and Semantics: Discourse and Syntax*. Nueva York: Academic Press, pp. 183-210.
- Li, C. N. y Thompson, S. A. (1976) "Subject and topic: a new typology of language", en C. N. Li (comp.), *Subject and Topic*. Nueva York: Academic Press, pp. 457-89.
- Longacre, R. E. (1968) "Discourse, paragraph, and sentence structure in selected Philippine languages". Santa Ana, CA: Summer Institute of Linguistics.
- Longacre, R. E. (1976a) "The discourse structure of the Flood narrative", en G. Macrae (comp.), *Society of Biblical Literature: 1976 Seminar Papers*. Missoula, MT: Scholars Press, pp. 235-62.
- Longacre, R. E. (1976b) *An Anatomy of Speech Notions*. Lisse: Peter de Ridder.
- MacWhinney, B. (1977) "Starting points", *Language*, 53: 152-68.
- Mann, W. C. y Thompson, S. A. (1986) "Relational propositions in discourse", *Discourse Processes*, 9: 57-90.
- Marslen-Wilson, W., Levy, E. y Tyler, L. (1982) "Producing interpretable discourse: the establishment and maintenance of reference", en R. J. Jarvella y W. Klein (comps.), *Speech, Place, and Action*. Chichester: Wiley, pp. 339-78.
- Mathesius, V. (1929) "Zür Satzsperspektive im modernen Englisch", *Archiv für das Studium der neuen Sprachen und Literaturen*, 155: 202-210.
- Mathesius, V. (1939) "O tak zvaném aktuálnim celením vetným (On the so-called actual bipartition of the sentence) [Sobre la denominada bipartición de la oración]", *Slovo a Slovesnost*, 5: 171-4.
- Mathesius, V. (1975) "On the information-bearing structure of the sentence", en S. Kuno (comp.) *Harvard Studies in Syntax and Semantics*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 467-80.
- Mayer, M. (1967) *A Boy, a Dog, and a Frog*. Nueva York: Dial Press.
- McKeown, K. R. (1985) *Text Generation: Using Discourse Strategies and Focus Constraints to Generate Natural Language Text*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Minsky, M. (1975) "A framework for representing knowledge", en P. H. Winston (comp.), *The Psychology of Computer Vision*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Mithun, M. (1987) "Is basic word order universal?", en R. S. Tomlin (comp.), *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 281-328.
- Payne, D. L. (comp.) (1992) *Pragmatics of Word Order Flexibility*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pichert, J. W. y Anderson, R. C. (1977) "Taking different perspectives on a story", *Journal of Educational Psychology*, 69: 309-15.
- Posner, M. I. y Raichle, M. E. (1994) *Images of Mind*. Nueva York: Scientific American Library.
- Prentice, J. L. (1967) "Effects of cuing actor vs. cuing object on word order in sentence production", *Psychonomic Science*, 8: 163-4.
- Prince, E. (1978) "A comparison of WH-clefts and it-clefts in discourse", *Language*, 54: 883-907.
- Prince, E. F. (1981) "Towards a taxonomy of given-new information", en P. Cole (comp.), *Radical Pragmatics*. Nueva York: Academic Press, pp. 223-56.
- Prince, E. F. (1985) "Topicalization and left-dislocation: a functional analysis", *Annals of the New York Academy of Sciences*, 433: 213-25.
- Propp, V. (1958) *Morphology of the Folktale*. Bloomington, IN: Indiana University Research Center in Anthropology, Folklore, and Linguistics. [Morfología del cuento. Madrid, Ediciones Akal, 1985; Morfología del cuento. Madrid, Editorial Fundamentos, 1987.]
- Reinhart, T. (1981) "Pragmatics and linguistics: an analysis of sentence topics", *Philosophica*, 27 (1): 53-94.
- Rochester, S. R. y Martin, J. R. (1977) "The art of referring: the speaker's use of noun phrases to instruct the listener", en R. O. Freedle (comp.), *Discourse Production and Comprehension: Advances in Discourse Processes*. Norwood, NJ: Ablex.
- Rumelhart, D. (1980) "Schemata: the building blocks of cognition", en B. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (comps.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rutherford, E. (1988) *Sarum*. Nueva York: Ivy Books.
- Sanford, A. J. y Garrod, S. (1980) "Memory and attention in text comprehension: the problem of reference", en R. Nickerson (comp.), *Attention and Performance VIII*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schank, R. C. y Abelson, R. P. (1977) *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. [Guiones, planes, metas y entendimiento. Barcelona, Paidós Ibérica, 1988.]
- Searle, J. R. (1969) *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press. [Actos de habla. Madrid, Cátedra, 1986, 3ª ed.; Actos de habla. Barcelona, Planeta-De Agostini, 1994.]
- Searle, J. R. (1979) *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sgall, P. (1987) "Prague functionalism and topic vs. focus", en R. Dirven y V. Fried (comps.), *Functionalism in Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sidner, C. L. (1983) "Focusing in the comprehension of definite anaphora", en M. Brady y R. C. Berwick (comps.), *Computational Models in Discourse*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 267-330.
- Sinclair, J. M. y Coulthard, R. M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sridhar, S. N. (1988) *Cognition and Sentence Production: a Cross-Linguistic Study*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Swales, J. (1981) *Aspects of Article Introductions*, Aston ESP Research Report no. 1. The Language Studies Unit, University of Aston in Birmingham.

- Tannenbaum, P. H. y Williams, F. (1968) "Generation of active and passive sentences as a function of subject and object focus", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7: 246-50.
- Tomlin, R. S. (1983) "On the interaction of syntactic subject, thematic information, and agent in English", *Journal of Pragmatics*, 7: 411-32.
- Tomlin, R. S. (1984) "The treatment of foreground-background information in the on-line descriptive discourse of second language learners", *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 115-42.
- Tomlin, R. S. (1985) "Foreground-background information and the syntax of subordination", *Text*, 5: 85-122.
- Tomlin, R. S. (1986) "The identification of foreground-background information in on-line descriptive discourse", *Papers in Linguistics*, 19: 465-94.
- Tomlin, R. S. (1987a) "Linguistic reflections of cognitive events", en R. S. Tomlin (comp.), *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 455-80.
- Tomlin, R. S. (1987b) "The problem of coding in functional grammars". Trabajo presentado en la UC Davis Conference on the Interaction of Form and Function in Language, Davis, California, abril de 1987.
- Tomlin, R. S. (1995) "Focal attention, voice, and word order: an experimental, cross-linguistic study", en P. Downing y M. Noonan (comps.), *Word Order in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 517-54.
- Tomlin, R. S. (1997) "Mapping conceptual representations into linguistic representations: the role of attention in grammar", en J. Nuyts y E. Pederson (comps.), *With Language in Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 162-89.
- Tomlin, R. S. y Pu, M. M. (1991) "The management of reference in Mandarin discourse", *Cognitive Linguistics*, 2(1): 65-95.
- Tomlin, R. S. y Villa, V. (1994) "Attention in cognitive science and SLA", *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2).
- Vachek, J. (comp.) (1966) *The Linguistic School of Prague: an Introduction to its Theory and Practice*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Vallduvi, E. (1992) *The Informational Component*. Nueva York: Garland.
- Van Dijk, T. A. (1977) "Sentence topic and discourse topic", en B. A. Stolz (comp.), *Papers in Slavic Philology 1: in Honor of James Ferrell*. Ann Arbor, MI: Department of Slavic Languages and Literature, University of Michigan.
- Van Dijk, T. A. (1980) *Macrostructures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (1982) "Episodes as units of discourse", en D. Tannen (comp.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (1985) *Handbook of Discourse Analysis*. Londres: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Ward, G. (1988) *The Semantics and Pragmatics of Preposing*. Nueva York: Garland.
- Weil, H. (1887) *The Order of Words in the Ancient Languages Compared with that of the Modern Languages* (1844) (trad. C. Super), 3^o ed. Boston: Ginn.