

LA COHERENCIA TEXTUAL COMO FENÓMENO DISCURSIVO

Rosario GONZÁLEZ PÉREZ
Universidad Autónoma de Madrid

BIBLID (0213-2370 (2003) 19-2; 217-242)

El trabajo que presento intenta un acercamiento al concepto de coherencia textual, diferenciándola de la cohesión, ambas propiedades fundamentales en la construcción de textos. Mi estudio intenta también enumerar las condiciones, causas o factores que ayudan a que se consiga la coherencia textual, y muestra algunos casos comunes de ruptura de la coherencia con su correspondiente explicación.

The present work is an attempt to approach the conception of text coherence, differentiating it from text cohesion, both of them basic properties in text construction. My study also tries to list the requirements, causes and factors which help to get textual coherence, and shows some usual cases of coherence breaking with their respective explanations.

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, ha crecido enormemente el interés por los estudios lingüísticos sobre el texto. Buena cuenta de ello da el actual temario para las oposiciones de Secundaria, en el que se incluyen ocho temas, del 23 al 30, relacionados, bien de forma marginal, bien de manera central con cuestiones textuales. En etapas educativas más tempranas, como las de Educación Infantil y Educación Primaria, las disposiciones legislativas también insisten en la importancia del enfoque comunicativo, en el que el texto, no ya la oración, es la unidad básica de estudio (ver los contenidos del área de “Comunicación y representación” y de “Lengua castellana y literatura” para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en la LOGSE 121 y 148). Así, los libros de texto de Primaria, Secundaria y Bachillerato, conceden hoy casi tanta importancia a los contenidos textuales como a los estrictamente gramaticales.¹

Es la lingüística del texto una disciplina reciente y en pleno desarrollo, pero que, como señala Enrique Bernárdez “se ha convertido en una parte respetada de los estudios lingüísticos” (7). Sin embargo, la juventud de esta disciplina hace que exista una gran disparidad de criterios a la hora de abordar su análisis,² lo que se explica por el estadio aún no bien asentado de los estudios sobre el texto y los límites difusos de la disciplina en sí, que conectan tanto con lo cognitivo (estudio de las capacidades innatas para la producción de textos) como con lo experiencial (estudio de las condiciones pragmáticas que regulan la producción de textos).

Tras una primera etapa que coincide con los decenios de 1960 y 1970, en que la bibliografía especializada se centra en la descripción de la unidad base de la Lingüística del Texto —el texto—, en la delimitación y análisis de las partes que lo componen y en el establecimiento de las tareas específicas de esta nueva forma de acercarse al estudio del lenguaje,³ la IT se concentra, a partir de la década de los ochenta, en aquellas propiedades del texto que una gramática de la oración no puede explicar adecuadamente. Los textos que los hablantes construimos, en su vertiente oral o escrita, poseen dos propiedades esenciales que los hacen aptos para la transacción informativa: la *coherencia* y la *cohesión* textuales. En lo que se desarrolla a continuación, voy a centrarme en la *coherencia* textual, cuya caracterización dista mucho de ser uniforme en la actualidad en los distintos estudios de que disponemos sobre ella. Además, no hay apenas, en la bibliografía especializada, trabajos específicos sobre las condiciones de coherencia que regulan los textos en nuestra lengua en concreto, es decir, dentro de la gramática textual particular del español, sino que la mayoría de los estudios al respecto intentan establecer condiciones generales para el cumplimiento de la coherencia discursiva en cualquier lengua de que se trate.⁴

Desde la perspectiva de la función docente el objetivo de conseguir que nuestros alumnos, en cualquier nivel educativo, sean capaces de producir textos aceptables, esto es, contruidos con arreglo a las dos propiedades textuales esenciales: la coherencia y la cohesión, choca con no pocas dificultades en la práctica, no siendo la menor de ellas el hecho de que, muchas veces, el docente corrige un texto o lo comenta ofreciendo al alumno mejores opciones para su construcción, pero no sabe exactamente por qué ha rechazado la elaboración primera. El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas primeras supone hacer reflexionar al alumno sobre los errores que comete, y para ello es necesario saber qué elementos o relaciones no se han usado adecuadamente y por qué. Sólo de esta manera, el profesor ve respaldada su actuación en el aula. Como señala Bustos Gisbert:

El estudio de errores tiene efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al docente sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados y porque facilita crear pruebas objetivas de examen. (1998, 11)

Esta perspectiva se aplica sobre todo a la enseñanza de las segundas lenguas, pues es en ellas donde el análisis de errores, como es evidente, proporciona más datos sobre cómo enfocar la práctica docente.⁵ Pero también es útil intentar poner en conexión los errores que comete el nativo de una lengua, en este caso, cuando elabora sus textos, para poder reconducir adecuadamente el

trabajo en el aula. En este sentido, el trabajo que presento intenta un acercamiento al concepto de coherencia textual, diferenciándola de la cohesión textual, intenta también enumerar las condiciones, causas o factores que ayudan a que se dé la coherencia en un texto, y muestra algunos casos comunes de ruptura de la coherencia, con su correspondiente explicación.

1. *El concepto de coherencia textual: sus relaciones con la cohesión textual*

Para Manuel Casado Velarde “una de las propiedades esenciales de todo texto es la *coherencia*. Por coherencia se entiende la conexión de las partes en un todo. Esta propiedad implica, pues, la unidad” (17); y la *cohesión* consiste, para el mismo autor en “el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto” (17). Pero si la mayoría de los autores al respecto coinciden en que los elementos que conectan las distintas partes de un texto son aislables en el mismo y se pueden clasificar y estudiar por grupos según su funcionamiento y la información que aportan, en lo que atañe a la coherencia hay bastantes discrepancias. En primer lugar, ¿a qué tipo de unidad se refiere la coherencia? Básicamente a la unidad total de sentido del texto; sentido y no significado, es decir, que por un lado la unidad que todo texto coherente ha de poseer se asienta en lo gramatical —las propiedades semánticas de los lexemas, sintagmas y oraciones del texto en cuestión, codificadas en la gramática de la lengua de que se trate—, en la manera como se desarrolla la transmisión de la información en el texto —es decir, en el equilibrio entre la información nueva y la conocida— y en los factores externos al texto mismo, que pueden favorecer, entorpecer o alterar la coherencia del texto en sí. Según María-Elisabeth Conte, el concepto de coherencia textual no es unívoco; para esta autora puede definirse negativamente, como la *no-contrariedad* que todo texto debe poseer para tener unidad de sentido, definición para la que propone el anglicismo *consistencia* (*consistency*); y puede definirse también positivamente, como, cito textualmente “la coessione delle parti di un tutto, la coesione semantica e/ o pragmatica, l’integrarse in testo dei piú enunciati e/ o di piú enunciazioni” (29-30), es decir, para Conte la coherencia incluye tanto la unidad de sentido de los textos como la conexión lingüística entre sus distintas partes. Estamos, pues, ante un concepto operativo que, dependiendo del plano en que se sitúe el investigador —semántico, informativo o situacional—, dará lugar a diferentes posturas de análisis textual, cuya síntesis crítica y conveniente ejemplificación constituyen el núcleo de esta aproximación al problema de la coherencia textual.⁶

1.1. La coherencia como fenómeno lingüístico. Dos posturas diferentes y complementarias: la dependencia de la cohesión (armonía cohesiva) y la coherencia como desarrollo de las funciones informativas

Un texto es coherente cuando hay unidad de sentido total entre cada una de las partes en que podemos dividirlo y está cohesionado si los procedimientos lingüísticos aislables en el propio texto —anáfora, redundancia léxica, sintagmática, oracional, deíxis, uso de marcadores discursivos en función del tipo de texto y de la intención comunicativa—⁷ de que dispone la gramática de cada lengua están bien utilizados. Son muchos los lingüistas dedicados al estudio del texto que intentan explicar la coherencia a través de la cohesión. Entre ellos podemos citar a Bellert, Charolles (1978), Combettes, Reinhardt, Hasan y otros, Giora, que señalan con lo que estoy plenamente de acuerdo, que la cohesión contribuye a la coherencia, pero no siempre la determina. Un texto sin procedimientos explícitos de cohesión puede ser no contradictorio, tener unidad de sentido entre todas sus partes y ser interpretable. Pensemos en dos textos que todos consideraríamos gramaticales:

- (1a) La ventana estaba abierta. Hacía mucho frío.
- (1b) La ventana estaba abierta. Hacía mucho calor.

La segunda oración en ambos textos tiene significado completamente contrario y los dos son aceptables. Ambos textos carecen de marcadores discursivos; tampoco hay en ellos fenómenos de redundancia, anáfora o deíxis propios de la cohesión, ni redundancias semánticas que enlacen las dos oraciones que componen los dos textos. Se podría decir que la causa de que los dos textos posean la cualidad de la coherencia resulta de nuestro conocimiento del mundo: sabemos que en el mundo existen dos variables respecto a la temperatura exterior (calor/ frío) que coinciden con el clima o ambiente de cada lugar y con las estaciones del año. Según esto (1a) es perfectamente interpretable y provoca la inferencia contraria a (1b), esto es, “es invierno” o “estamos en un lugar de clima frío” o “hace frío”, frente a “es verano” o “estamos en un lugar de clima caluroso” o “hace calor”, pero esta razón, que deja el concepto de coherencia en manos del oyente, no parece que pueda explicar totalmente por qué no son contradictorias las oraciones anteriores. Si aceptamos que el conocimiento del mundo es el que guía nuestra interpretación de los textos, los significados totales de los mismos serían innumerables y no necesariamente compartidos por todos los hablantes. La coherencia textual, más que con el empleo adecuado —que la favorece— de los elementos cohesivos tiene que ver con la manera de desarrollar la información contenida en un texto.

En los textos anteriores, la posición de las dos oraciones es la que hace que tendamos a relacionar ventana abierta y frío o calor. El hecho de que ventana sea el marco respecto al que vamos a desarrollar lo dicho nos impone una perspectiva desde este elemento y tenderemos a establecer una relación de causalidad lógica –o también de consecuencia en (1b)– entre una frase y la que le sigue. Sin embargo hay que tener también en cuenta otros factores a la hora de relacionar la coherencia y la cohesión textuales: la no contrariedad lógica –fundamental para la unidad de sentido de los textos–, por la cual este texto es aceptable también porque no hay contradicción entre sus partes y eso hace que, en muchos casos, no sean necesarios elementos cohesivos explícitos; la longitud de los textos: el texto propuesto es corto, pero cuanto más largo es un texto más difícil es que los procedimientos cohesivos estén ausentes de él; y la tipología textual: el tipo de texto determina, en cierta medida, las condiciones de coherencia y cohesión textuales. Pensemos en los textos telegráficos: son cortos, y eliminan muchos de los procedimientos cohesivos textuales (la anáfora y algún tipo de déxis forzada porque se paga por palabras; el uso de los pronombres enclíticos es mucho mayor por ello), y son coherentes porque el hecho de colocar unas oraciones detrás de otras, sin contradicción lógica entre ellas, implica, si en la primera hemos dejado claro el estado de cosas respecto al que vamos a hablar, una relación de sentido que hace el texto interpretable y aceptable, como en el caso de:

(2a) Llego tren tres tarde. Adiós.

Pero, como hemos señalado más arriba, si el texto es más largo, ni siquiera en los textos telegráficos pueden eliminarse los procedimientos cohesivos. Es lo que sucede en el siguiente ejemplo tomado de Julio Cortázar:

(2b) Aceptan todas las solicitudes de paso de frontera pero Guk, camello, inesperadamente declarado indeseable. Acude Guk a la central de policía donde le dicen nada que hacer, vuélvete al oasis, declarado indeseable inútil tramitar solicitud. Tristeza de Guk, retorno a las tierras de infancia. Y los camellos de familias, y los amigos, rodeándolo y qué te pasa, y no es posible por qué precisamente tú. Entonces una delegación al Ministerio de Tránsito a apelar por Guk, con escándalo de funcionarios de carrera; esto no se ha visto jamás, ustedes se vuelven inmediatamente al oasis, se hará un sumario. (Cortázar 87)

El texto es un fragmento de “Camello declarado indeseable”, que se incluye en el libro *Historias de cronopios y de famas*. Vemos que, aunque imita el estilo telegráfico, la longitud obliga al autor a usar procedimientos cohesivos casi desde el principio (fijémonos en la proforma “le” de la tercera línea, o en el

“lo” de la quinta y en la existencia de marcadores del discurso, como la “y” de la cuarta y quinta líneas o el adverbio temporal “entonces” en la sexta línea, de avance de lo narrado, o la insistencia en repetir el nombre del camello, cuatro veces en este fragmento).

Para determinados autores, sin embargo, la cohesión de los textos es un requisito fundamental que explica la coherencia textual, es decir, la unidad de sentido del texto. Para Hasan la coherencia de un texto puede medirse utilizando el índice de armonía cohesiva, que consiste en hallar el porcentaje en un texto de palabras relacionadas semánticamente y/o gramaticalmente entre sí, pero el modelo de esta autora es sólo cuantitativo⁸ y olvida tres cosas: el tipo de texto, que puede determinar más o menos cantidad de elementos cohesivos, la intención comunicativa y lo que considero el requisito fundamental para la existencia de coherencia discursiva: la no-contrariedad lógica, en unos casos y la complementariedad lógica, en otros. Un texto muy cohesionado puede resultar absurdo e ininterpretable por alto que sea el índice de armonía cohesiva. Veamos un ejemplo:

(3a) Yo sé el uso más secreto/ que tiene un viejo alfiler oxidado/ y sé del horror de unos ojos despiertos/ sobre la superficie concreta del plato./ Pero no quiero mundo ni sueño, voz divina/, quiero mi libertad, mi amor humano/ en el rincón más oscuro de la brisa que nadie quiere./ ¡Mi amor humano! (García Lorca 166)

En el texto, procedente del libro de García Lorca *Poeta en Nueva York*, hay un alto índice de repeticiones (“sé”, “quiero”, “mi amor humano”) y la cohesión mediante marcadores gramaticales también está especificada (“y”, “pero” discursivo), sin embargo, el “pero” discursivo del texto no se opone a lo anterior ni lo corrige, no tiene un valor de oposición real porque el principio de la complementariedad lógica no se cumple. El tipo de texto, experimental, hace que no pueda explicarse su construcción por los mecanismos textuales convencionales. Lo mismo ocurre con el siguiente ejemplo de “Altazor”, de Vicente Huidobro, en el que las relaciones de causalidad, perfectamente expresadas por conectores, recubren en realidad una falta de conexión causal:

(3b) El atleta/ Tiene un anillo en la garganta/ Y así se pasa el tiempo/ Quieto quieto/ Porque le están creciendo anémonas en el cerebro. (Huidobro 113)

La aparente armonía cohesiva hace que aceptemos a veces como válidos textos que no son coherentes, lo que sucede especialmente en el mundo de la literatura infantil y festiva, y constituye un procedimiento formal en que el envoltorio del texto fuerza, no ya una interpretación del mismo, sino la asun-

ción inmediata de sus presupuestos, aunque llame la atención la falta de coherencia discursiva, como sucede en:

(3c) Era una noche de truenos y, sin embargo, llovía,

en que no hay coherencia interna en el discurso pues el uso de “sin embargo” no tiene relación lógica con lo enunciado, o en

(3d) La chata Berenguela,/ güi, güi, güi,/ como es tan fina./ trico, trico, tri/ como es tan fina/ lairó, lairó/ lairó lairó, lairó/ se pinta los colores/ güi, güi, güi/ con gasolina [...],

en que sólo es aparente la relación causal que introduce “como”. Esta mimesis de los procedimientos habituales para la construcción de textos hace que en ocasiones pasen desapercibidos al profesor casos de incoherencias textuales. En un examen de gramática española se le pide al alumno que explique lo que es una oración reflexiva y el alumno dice:

(3e) Las oraciones reflexivas son un tipo de las predicativas transitivas porque el sujeto coincide con el complemento directo.

La definición posee una gran armonía cohesiva, pero no es coherente porque la causa no es real, no es la coincidencia referencial de sujeto y complemento directo lo que convierte en transitivas a las oraciones reflexivas, sino la expansión del verbo mediante un complemento directo; además, también hablamos de oraciones reflexivas cuando hay correferencialidad entre el sujeto y el complemento indirecto pronominal. Si esta definición hubiera sido oral, acompañada de ejemplos adecuados, este alumno hubiera tenido muchas posibilidades de que se diera por buena su explicación; por la imposibilidad de volver sobre lo dicho, y porque aparecen citados —que no bien relacionados— los elementos básicos para caracterizar las oraciones reflexivas.

Es evidente que un texto bien cohesionado, es decir, que señala las relaciones entre sus partes explícitamente a través de procedimientos gramaticales, léxicos o, en lo oral, incluso fonéticos, es un texto más coherente si introducimos una máxima de cualidad en el concepto de armonía cohesiva de Hasan: no ha de haber contrariedad lógica entre las partes de ese texto y los elementos que lo componen, ha de haber complementariedad lógica entre las partes del texto y los elementos que las integran y, además, los elementos de cohesión deben cumplir adecuadamente la función que tienen asignada en su lengua. Veamos ahora un ejemplo en que los elementos que dan cohesión al texto no están bien utilizados. Procede también de la respuesta a una pregun-

ta de examen, en la que el alumno ha de desarrollar como tema “el concepto de oración”:

(3f) La oración gramatical es una unidad mínima de significado completo en que se puede dividir el discurso. Los autores la definen desde tres puntos de vista: semántico, gramatical y mixto.

Estamos ante una definición, por lo que el empleo del artículo indeterminado en el sintagma “una unidad” contradice el valor de generalidad que toda definición debe poseer. Se debería haber utilizado “la”, teniendo en cuenta además que éste es el encabezamiento del tema, sirve como marco a partir del cual se va a desarrollar la exposición; pero si seguimos leyendo encontramos que el alumno usa el artículo determinado en “los autores”, de modo que el sintagma, precisamente por encontrarse dentro de un tipo de texto técnico —la definición— cobra una valor de generalización y totalidad ampliamente señalado por los gramáticos y confiere una notable ambigüedad a lo dicho: ¿se quiere señalar que son todos los autores los que usan los tres puntos de vista? En ese caso, debería explicitarse diciendo “Todos los autores”, ¿o que los autores que se dedican a definir la oración lo pueden hacer desde distintos ángulos? Entonces habría que decir “Los distintos autores”. A pesar de que el ejemplo anterior es gramaticalmente correcto y se puede interpretar que no está bien construido textualmente.

Donde se han obtenido notables avances en el estudio de la coherencia textual es en la indagación sobre, en palabras de Bustos Gisbert, “los mecanismos merced a los cuales se transmite la información desde la concepción del texto como resultado del equilibrio entre la progresión y la redundancia informativa” (1996, 30). Así lo señala también Vilarnovo cuando dice que “los intentos de dar cuenta de la coherencia por el tópico o tema del discurso son los más comunes en la bibliografía existente y los que han conseguido los mejores resultados” (1991, 135). Dentro de los lingüistas españoles que se han dedicado al estudio de cómo se consigue el equilibrio entre la información nueva y la conocida en un texto y cómo progresa un texto temáticamente pueden citarse a Jiménez Juliá, Gutiérrez Ordóñez, Fuentes Rodríguez o Zubizarreta, entre otros. Para que un texto posea la propiedad de la coherencia debe tener unidad de sentido y dentro del sentido del texto se engloba, por supuesto, la información transmitida y la manera de hacerlo. En el desarrollo de un texto se van enlazando las informaciones ya conocidas con otras nuevas que hay que transmitir y, cuando hay equilibrio entre ellas, los textos avanzan temáticamente; al desarrollo informativo de un texto se le ha llamado progresión temática. La información contenida en un texto no se presen-

ta de cualquier manera sino que existen técnicas textuales para hacerlo y elementos que funcionan predeterminadamente al servicio de estas técnicas, que algunos lingüistas, como Combettes, incluyen, cuando hay marcas explícitas, dentro de la cohesión textual. El concepto de “control del tema”, que Giora toma de Reinhardt,⁹ se muestra especialmente apropiado para una explicación de las condiciones de coherencia que todo texto bien construido debe satisfacer. En primer lugar, los textos transmiten información, pero no de un modo anárquico. A grandes rasgos, podemos decir que todo texto puede dividirse informativamente en dos partes, que no son equivalentes de funciones sintácticas concretas: la información conocida (llamada tema o tópico) y la información nueva (llamada rema o comentario, según los distintos autores o escuelas). Gutiérrez Ordóñez prefiere hablar de *soporte* para la información conocida y *aporte* para la información dada, en el sentido de que el soporte es lo que sustenta el texto, es decir, aquello que el receptor necesita saber para procesar la información nueva. Pensemos en el inicio de una conversación o de una exposición: no hay tema explícito entendido como la información estrictamente conocida, pero sí es necesario sentar las condiciones del discurso, en el sentido de dar toda la información que necesitamos compartir con el receptor para que la conversación o el texto de que se trate sean viables.¹⁰ En el soporte entra la información conocida y también el universo en torno al cual vamos a desarrollar lo que decimos, es decir, el marco textual, aquello de lo que trata mi discurso y a lo que deben ajustarse los temas o remas que vertebran mi texto. Además de esto, el hablante también puede resaltar mediante procedimientos lingüísticos aquello que desea poner de especial relevancia en sus textos, orales o escritos, es decir, puede convertir, por las razones que sea, en foco informativo cualquier elemento textual. Pues bien, para que se dé progresión temática en un texto o, lo que es lo mismo, equilibrio entre la información conocida y la nueva, ha de haber “control del tema”, entendido ese control no de manera restringida, sino amplia, como lo hace Rachel Giora. Eso significa que deben cumplirse las siguientes condiciones:

a) Cada una de las secuencias que forman el texto en cuestión ha de ser interpretable de acuerdo con el mismo marco del discurso. Por eso, en las respuestas a los exámenes rechazamos las informaciones irrelevantes, las que se salen del marco de la petición, por exceso de generalidad. Imaginemos, por ejemplo, que hemos pedido a un alumno que nos hable del género narrativo. En su examen leemos una exposición en que nos explica detalladamente el concepto de género literario, pero no desarrolla la explicación del género narrativo. Este alumno no controla el tema de sus textos, e incluso genera un texto que no responde a las expectativas que él mismo ha creado.

Veamos el siguiente texto de Clarín, que constituye el comienzo de *La Regenta*:

(4a) La heroica ciudad dormía la siesta. El viento Sur, caliente y perezoso, empujaba las nubes blanquecinas que se rasgaban al correr hacia el Norte. En las calles no había más ruido que el rumor estridente de los remolinos de polvo, trapos, pajas, y papeles que iban de arroyo en arroyo, de acera en acera, de esquina en esquina revolando y persiguiéndose, como mariposas que se buscan y huyen y que el aire envuelve en sus pliegues invisibles. [...] Vetusta, la muy noble y leal ciudad, corte en lejano siglo, hacía la digestión del cocido y de la olla podrida, y descansaba oyendo entre sueños el monótono y familiar zumbido de la campana del coro, que retumbaba allá en lo alto de la esbelta torre en la Santa Basílica. (Clarín 93)

Es el inicio de un relato y, por lo tanto, el autor debe darnos el marco respecto al que va a desarrollar su narración, y eso se hace ya desde la primera línea, incluso con la convención novelística de introducir con artículo determinado aquello que todavía no ha sido mencionado. La oración "La heroica ciudad dormía la siesta" es el soporte necesario para construir el texto, pero propiamente no podemos hablar de tema explícito hasta llegar a la línea 6, en que dice "Vetusta, la muy noble y leal ciudad" cuya última palabra, "ciudad", es el tema, la información conocida, de su oración y de la coordinada que le sigue, mientras que parte de la información nueva de esta última oración: "oyendo entre sueños el monótono y familiar zumbido de la campana del coro", o sea, la información remática, se convierte en el tema de la oración que le sigue, representado por el "que" relativo, de manera que el texto progresa temáticamente, es decir, avanza haciendo relevante su información, gracias al equilibrio entre información nueva y conocida, que en este caso se consigue, convirtiendo en tema el rema de oraciones anteriores y así sucesivamente. Hasta la línea 6 no hay información conocida ni conectores ni se convierte un elemento remático anterior en tema de la oración siguiente, pero lo que permite que el texto tenga coherencia es que en esas 6 líneas se dan los supuestos a los que debe ajustarse todo lo dicho: estamos hablando de una ciudad y, desde ese momento, todas las informaciones referidas a ella cobran sentido, pues se ajustan al marco preestablecido dentro del cual son esperables.

Comparemos con el siguiente texto, correspondiente a un examen de Historia de la Lengua Española. Constituye la parte inicial del desarrollo de la siguiente pregunta: "Evolución de las consonantes geminadas".

(4b) Los procesos de geminación de consonantes se solían dar en algunas palabras del latín.

En esta presentación, aunque bien elaborada gramaticalmente, no hay control del tema por dos razones: no construye el marco respecto del que va a hablar, es decir, no define lo que es una consonante geminada –ni lo hace posteriormente– y, por otro lado, la información contenida en esta presentación es cero, puesto que ya la misma pregunta implica que existían consonantes geminadas en latín.

b) Puede haber secuencias que se salgan del marco del discurso, las llamaremos *digresiones*. Esas digresiones deben ser señaladas mediante un elemento cohesivo, mediante un marcador del discurso que relacione esa secuencia con lo anterior, o que cierre el marco anterior y abra otro nuevo, o que, a modo de inciso o nota, incluya un nuevo tema y marco, que tal vez ya no serán desarrollados posteriormente.

No ha de haber contradicción entre las secuencias que forman un texto, es más, debe haber complementariedad lógica o semántica entre ellas, lo que significa que dichas secuencias deben poder ponerse en relación dentro del marco al que aluden. Veamos un ejemplo de la misma Giora (700):

(5a) Mira lives near Rona. Rona has a moustache. She went on a trip yesterday. Yesterday was a rainy day.

(5b) Mira vive cerca de Rona. Rona tiene bigote. (Ella) Se fue de viaje ayer. Ayer fue un día lluvioso.

A pesar de que existe control del tema del texto, en el sentido estricto en que lo entiende Reinhardt, es decir, el rema de una secuencia es retomado como tema en la siguiente, no hay relación lógica posible entre las secuencias y por tanto no pueden interpretarse dentro del mismo marco textual. Pero el salto lógico puede mitigarse señalando la digresión con los marcadores adecuados, o introduciendo informaciones adicionales que permitan cambiar de marco discursivo, como la propia Rachel Giora indica. Trasladando estos ejemplos al español, el texto podría quedar así:

(5c) Mira vive cerca de Rona. *¿Te has fijado?*, Rona tiene bigote. *Le gusta mucho viajar.* Se fue de viaje ayer. *Por cierto*, ayer fue un día lluvioso.

Aún así, el texto (5c) nos resulta algo extraño y peculiar, incluso da la impresión de hallarse incompleto, pues nada explica por qué se abandona el tema inicial, que indica la referencia de partida para la construcción del texto, sin llegar a desarrollarla. En realidad, lo que hemos hecho es convertir en foco del texto determinados elementos, que hemos destacado en cursiva, poniendo de relevancia aquello que supone un esfuerzo interpretativo especial porque no tiene relación aparente con el tema inicial del texto.

Michel Charrolles, autor que ha variado su posición sobre la coherencia discursiva, desde considerarla un producto del desarrollo temático del texto, es decir, dentro de la progresión temática (1978), hasta la concepción de la coherencia dentro de la pragmática no lingüística, como producto de la interpretación externa de los textos (1983, 1994), proponía en su artículo de 1978 otra condición, que considero necesaria para que se dé coherencia textual:

c) Para que un texto sea coherente es necesario que el desarrollo temático vaya acompañado de aporte semántico, por ello, no deberían repetirse indefinidamente los mismos contenidos, ni deberían decirse cosas obvias, que no hacen avanzar temáticamente un texto y que no aportan información nueva y relevante.

El incumplimiento de esta condición es relativamente frecuente en los textos escolares de carácter formal, es decir, en pruebas o exámenes, pues el tipo de texto suele ser una exposición o argumentación en que los alumnos tienden a introducir, tal vez preocupados por dotar de claridad a lo escrito o dicho, información sin aporte semántico. Para comprobarlo examinemos varios ejemplos obtenidos de la prueba de "Comentario de texto" de Selectividad (Madrid, junio de 2001), concretamente corresponden al apartado "Juicio crítico del texto":

- (6a) *Estoy de acuerdo con el autor en todas sus afirmaciones, puesto que tiene razón.*
- (6b) *Desde mi punto de vista, pienso que es comprensible la idea de que el hombre fue creado por Dios.*
- (6c) *En mi opinión personal, opino que este tema es muy interesante.*
- (6d) *En mi opinión, pienso que es verdad que la superioridad, el hombre la ha conseguido a través de la ciencia y la religión.*
- (6e) *A mi juicio creo que el autor ha acertado por completo con su tesis.*
- (6f) *Finalmente y para concluir, hace hincapié en la destrucción que origina el hombre.*
- (6g) *Esta concepción es errónea y si todos la seguimos acabaremos actuando como el fallecido Hobbes decía: "un lobo para el hombre".*

En los ejemplos que van del (6a) al (6f) vemos cómo hay información que no aporta nada al texto, puesto que repite innecesariamente lo ya dicho antes, con lo que resultan textos inadecuadamente contruidos, aunque sean, en su mayoría, gramaticalmente correctos. En estos ejemplos estamos muy cerca de las tautologías lingüísticas, en que se identifica un elemento con otro (A es A), generando, si no hay informaciones suplementarias, un texto tan obvio que es incoherente. Un caso distinto lo constituye (6g), pues aquí

lo que sucede es que la información que se da no sólo es irrelevante, sino inadecuada, pues sólo se debe mencionar la muerte de alguien en el caso de que efectivamente fuese una persona que estaba viva recientemente. Por la misma razón, la de decir lo obvio e incluso inconveniente, son rechazables los siguientes ejemplos escolares:

- (6h) Robespierre gobernó terroríficamente, aunque dejó de hacerlo al morir.
- (6i) Los egipcios enterraban en las pirámides a los faraones, pero sólo cuando estaban difuntos.

Ahora bien, no todas las redundancias informativas provocan incoherencia; no lo hacen cuando constituyen un procedimiento para poner de relevancia determinadas partes del discurso. En el caso concreto de las tautologías lingüísticas, su uso como marcadoras del foco discursivo, con una entonación especial sobre este elemento u otros que refuercen su función, con pausa que separa el elemento focalizado del resto de la secuencia y con un orden que lo coloca habitualmente en cabeza de la oración, las hace portadoras de información semántica relevante, pero si no se interpretan con arreglo a esta función informativa (foco), son textos que llaman la atención por la no necesidad y la obiedad de la información que pretenden transmitir. Eso es lo que les ha sucedido a los alumnos de los colegios de la Fundación Hogar del Empleado. En la revista que editan con el nombre de Futuro, incluyen una sección llamada "Gelocatiles", en la que aparecen textos cortos (normalmente de una o dos oraciones), generalmente emitidos por profesores en el transcurso de una clase. Algunos de estos mini-textos son tautologías, que resultan absurdas por lo evidentes, a no ser que se interpreten como procedimientos de focalización textual:

- (7a) Una gracia deja de ser una gracia cuando no es una gracia (atribuido a la profesora de Matemáticas).
- (7b) Para pensar hay que pensar (atribuido a la profesora de Química).
- (7c) Las rectas son rectas y no hacen escaloncitos (atribuido a la profesora de Matemáticas).

La segunda parte de este último ejemplo es un refuerzo de la función focalizadora, pues se quiere llamar la atención sobre las características prototípicas de una recta, que no se han cumplido. Sin embargo, no cabe duda de que la repetición de algo, en principio sin aporte informativo, es llamativa, como se desprende del siguiente texto de Juan Rulfo, que corresponde a un fragmento de *Pedro Páramo*:

(7d) Ése fue el otro sueño que tuve. Llegué al cielo y me asomé a ver si entre los ángeles reconocía la cara de mi hijo. Y nada. Todas las caras eran iguales, hechas con el mismo molde. Entonces pregunté. Uno de aquellos santos se me acercó y, sin decirme nada, hundió una de sus manos en mi estómago como si la hubiera hundido en un montón de cera. Al sacarla me enseñó algo así como una cáscara de nuez: “*Esto prueba lo que te demuestra*”. Tú sabes cómo hablan raro allá arriba; pero se les entiende. (Rulfo 59)

En este ejemplo el propio personaje muestra su extrañeza ante la tautología.

No sólo el aporte semántico es necesario para que un texto avance y cobre coherencia; considero también necesario que la información transmitida y la manera de hacerlo sean relevantes dentro del texto. Un exceso de detalles, aunque dote al texto de mucha información, puede resultar desequilibrado si no se ve justificado en relación con aquello de lo que se está hablando. Textos así contruidos, con ruptura consciente de la coherencia por esta razón, los tenemos en el libro *Historias de cronopios y de famas* de Julio Cortázar:

(8a) [...] Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se la hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cúfese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie) [...]. (Cortázar 21-22)

El texto es un fragmento de “Instrucciones para subir una escalera” y constituye un tipo de texto explicativo: el instructivo. La ausencia buscada de coherencia textual está provocada por el hecho de dar información irrelevante sobre algo que todos hacemos de forma natural; por ello tampoco son pertinentes los detalles minuciosos que se dan sobre partes de nuestro cuerpo (el pie) que no necesitan de ningún tipo de explicación ni indicaciones de uso, ni de constantes incisos aclaratorios. Hay, pues, un salto cualitativo entre el tema mismo y la forma de tratarlo.

Algo parecido, salvando las distancias, sucede en otro tipo de textos formales en los que se usa el lenguaje en su función metalingüística: los diccio-

narios. En los diccionarios generales existen dos tipos, *grosso modo*, de definiciones: las lingüísticas y las enciclopédicas; estas últimas no explican lo que significa el definido sino que se refieren a lo que ese definido es; por ello aparecen numerosos datos que pretenden, probablemente por un concepto erróneo del rigor, describir con precisión de especialista el animal, planta o fenómeno natural de que se trate. Esto resulta muy llamativo en diccionarios que pretenden reflejar el uso y rompen la armonía lexicográfica de la obra al dar informaciones que, desde el punto de vista del consultor que pretende identificar un término de este tipo, no son pertinentes. Pensemos, por ejemplo, en un hablante extranjero que buscase la palabra "helecho" en el *DRAE 01*:

(8b) [...] m. Planta criptógama, de la clase de las Filicíneas, con frondas pecioladas de dos a cinco decímetros de largo, lanceoladas y divididas en segmentos oblongos, alternos y unidos entre sí por la base, cápsulas seminales en dos líneas paralelas al nervio medio de los segmentos, y rizoma carnoso. / 2. Bot. Cada una de las plantas de la clase de las Filicíneas. / [...].

A la vista de esta definición, dudo sinceramente de que ese hablante lograra identificar el término buscado.

La preocupación sobre cómo hacer que un alumno sea capaz de construir textos coherentes se refleja en los libros de texto actuales. Tomando como ejemplo el libro de Lengua y Literatura de la editorial Casals, para 6º de Primaria, comprobamos que hay ejercicios encaminados a que los alumnos incorporen el concepto de progresión temática y de control del tema del texto. En este libro, uno de sus ejercicios dice así:

(9a) La frase "¡Y sin pueblo, no hay alcalde! ¡Y sin alcalde no hay concejal!", sigue un proceso lógico de progresión.

Escribe tú frases que se engargen unas con otras siguiendo un proceso lógico:
sin agua, no hay hierba, sin...
sin sol, no hay... (Ejercicio 3, 8)

En este ejercicio vemos el reflejo del control del tema en el sentido estricto que proponía Reinhardt: la información remática se convierte en tema de la secuencia siguiente; ello, unido a la condición de la complementariedad lógica entre las secuencias de un texto propuesta por Giora, que también se les pide en el fondo a estos alumnos de Primaria en la segunda parte del ejercicio, hace que el texto tenga coherencia, pues progresa temáticamente de forma adecuada.

Pero lo que acabamos de ver no constituye la única manera de desarrollar de forma coherente la progresión temática de un texto. Eduardo Aznar, Anna

Cros y Lluís Quintana distinguen tres patrones de progresión informativa en un texto (39-40), siguiendo la división y terminología de Combettes (90-104):

a) Lineal: que coincide con el control de tema de Reinhardt, es decir, se da cuando el rema de una oración es el tema de la siguiente. Un patrón de este tipo lo tenemos en el ejemplo (9a), en el (4a) de las líneas 6 a la 10, o en el que sigue, perteneciente a *La Celestina* y en el que ella misma le dice a Pármeno:

(10a) ¿Que es razón, loco? ¿Que es affecto, asnillo? La *discrecion*, que no tienes, lo determina; y de la *discrecion* mayor es la *prudencia*; y la *prudencia* no puede ser sin *experimento*; y la *experienca* no puede ser más que en los *viejos*; y los *ancianos* somos llamados *padres*; y los buenos *padres* bien aconsejan a sus hijos, y especial yo a ti, cuya vida y honrra mas que la mía desseo. (Rojas 57)

b) De tema constante, cuando el tema de una oración se repite como tema de la siguiente o de las siguientes, como en este ejemplo, texto en el que el tema Ezcurre se mantiene constante a lo largo del mismo:

(10b) *Ezcurre* está acostumbrado a las grandes multinacionales, pues no en vano comenzó su carrera profesional en 1976 en General Electric y pasó cinco años en Siemens, aunque el impulso definitivo a su currículum vino de la mano de Motorola, donde tras dirigir las actividades en España, fue ascendido a vicepresidente y director de ventas para Europa, Oriente Medio y África, y tuvo que trasladarse a Londres.

A punto de marcharse de su despacho londinense, Ezcurre, casado y con cuatro hijos, tiene algún ramalazo nostálgico, aunque se siente a gusto y sólo echa en falta que se “amplíen algo más los cinco días de sol” que tiene asignados la decadente capital británica. (*El País*, domingo, 3 de junio de 2001, “Negocios”, 3)

c) De temas derivados o hipertema, donde se da la presencia de un hipertema –por lo general, tema o rema de la primera oración, o también marco del discurso– que se desglosa en diversos temas. En realidad, se trata de una división en subtemas del contenido inicial. En

(10c) Va avanzando el crepúsculo de la tarde, y acá y allá comienzan a brillar en los faroles las blancas mariposas del gas. El espejo del fondo se despide del día. Las luces de las lámparas hacen fulgir más el oro de su marco y la blancura de su cristal. Precisamente esta es la hora. El poeta ha dejado ya sus cuartillas y el hombre de mundo se ha ausentado de su tertulia. (Azorín 165)

Azorín describe el local, aún existente en Madrid, *Lhardy*, lo describe a la hora del atardecer, del crepúsculo. El tema del texto es el crepúsculo en

Lhardy, que se va desarrollando en subtemas –que tienen estructura interna de tema constante– que presentan los efectos del crepúsculo en ese local (se encienden las lámparas iluminando un espejo, llega la hora en que se van los clientes de ese lugar).

Estos patrones de progresión temática también dependen en buena medida del tipo textual en que nos encontremos: el modelo lineal se dará especialmente en los textos narrativos, los de tema constante y tema derivado aparecerán sobre todo en los textos descriptivos; el patrón de tema derivado abunda también en las exposiciones y argumentaciones.

Bustos Gisbert añade un cuarto tipo de esquema de progresión informativa (1996, 86-87):

d) Progresión de tema convergente. En este caso no podemos hablar de un tema aislable en una oración o secuencia de partida –aunque puede que se manifieste así–, sino que el tema del texto es resultado de la suma de dos o más informaciones conocidas por el destinatario. En el fondo, el tema aquí no es otra cosa que el marco (tópico) del discurso, aquello de lo que vamos a hablar y respecto a lo cual es pertinente toda información posterior. El propio Bustos Gisbert aporta el siguiente ejemplo y lo comenta:

(10d) El viernes anterior, el director de personal me había comunicado que tendrían que prescindir de mí a cambio de una indemnización equivalente al salario de un año y de un gesto infecioso de solidaridad. Podría acogerme al subsidio de desempleo y resistir, en el peor de los casos, dos años. Laura trabajaba también, era forense, de manera que el horizonte de la indigencia quedaba todavía un poco lejos. No se trataba, pues, objetivamente hablando, de una situación desesperada. (Millás 10; en Bustos Gisbert 1996, 86)

Para este autor, el tema correspondiente es, en sus propias palabras, “el resultado de la convergencia de tres informaciones conocidas y representadas formalmente, de alguna manera en el conector ‘pues’, y que se expresan en: a) ‘recibiría una indemnización equivalente al salario de un año’; b) ‘podría recibir el subsidio de desempleo dos años’ y c) ‘Laura trabajaba también, era forense’”. (Bustos Gisbert 1996, 86). Para Bustos Gisbert, estas construcciones son especialmente frecuentes en los textos que avanzan hacia una conclusión, explícita o no.

1.2. *La coherencia como interpretación: el punto de vista del receptor*

Distingue Vilarnovo dos tipos de coherencia textual: coherencia interna, es decir, intratextual, que es la que ha ocupado el grueso de este trabajo y coherencia externa, por la cual “la coherencia no estaría tanto en el texto como en

el sujeto intérprete del texto; la coherencia sería más bien una propiedad atribuida por el intérprete y no un elemento interno al texto" (1990, 233). Los destinatarios de un texto tienden a buscarle una interpretación, tienden a considerar pertinente y coherente la información que se contiene en él. Por ello el contexto, en esta visión de la coherencia como externa al texto mismo, es muy importante así como también lo son los conocimientos lingüísticos y culturales compartidos por los participantes en la comunicación. Para Charolles (1994, 133-37), la coherencia no es sino una forma particular de aplicación del principio de la pertinencia/ relevancia elaborado por Sperber y Wilson.¹¹ Por este principio comunicativo, las personas buscamos en la relación entre lo dicho y el contexto la pertinencia mayor, es decir, el efecto cognitivo mayor –la mayor información– en relación con el esfuerzo de tratamiento menor. Por eso también los hablantes esperamos de los textos coherencia, unidad de sentido, pues es necesaria para su interpretación.¹²

Efectivamente, la coherencia no se basa sólo en cuestiones de carácter lingüístico, sino también en cuestiones extralingüísticas, especialmente en el conocimiento del mundo a través de la experiencia que hemos ido acumulando con el tiempo. Por ejemplo, una secuencia como

(11a) Entré en el restaurante y le pregunté al camarero cuál era la mesa que teníamos reservada,

o una secuencia como

(11b) Entré en el restaurante y le pregunté al frutero cuál sería la rueda apropiada para mi automóvil,

son igualmente correctas desde el punto de vista de su construcción gramatical y tienen similar grado de complejidad sintáctica, sin embargo, es evidente que la primera es coherente y la segunda no. Naturalmente, la coherencia de la primera secuencia deriva del hecho de que nuestro conocimiento del mundo nos permite saber que en un restaurante hay mesas para sentarse a comer, que pueden, al menos en determinadas ocasiones, reservarse; hay camareros que atienden a los clientes y a los que se les pueden pedir determinadas informaciones sobre aspectos relativos al funcionamiento del restaurante. En cambio, la falta de coherencia de la segunda secuencia deriva del hecho de que nuestro conocimiento del mundo nos permite saber que en un restaurante no trabajan frutereros, y que ni el restaurante es el lugar donde me pueden proporcionar la rueda adecuada para mi coche, ni el frutero es la persona que normalmente podrá proporcionarme esa información. Por la misma razón,

no es necesario explicar la presencia de mesas o camareros en un restaurante, pero sí sería necesario explicar la del frutero o la venta de ruedas, si se diera el caso, si queremos dotar de coherencia al ejemplo (11b). En los casos que siguen, pertenecientes al ámbito escolar, es francamente difícil encontrar un contexto que dote de coherencia externa a las secuencias que los forman:

(12a) La primera vuelta al mundo la dio Cristóbal Colón que hizo tres viajes a América pero sólo la descubrió al tercero.

Independientemente de la validez de lo afirmado, uno se pregunta, ¿qué pudo hacer Colón durante los otros dos viajes si fue a América y no la descubrió?

(12b) Las estalactitas cuelgan hacia arriba en las cavernas.

Además de la incompatibilidad semántica entre “colgar” y “arriba” hay una imposibilidad real de que algo cuelgue hacia arriba.

(12c) Si miramos fijamente un glaciar, al cabo de un año, veremos que se ha movido.

El texto es gramaticalmente correcto, pero no se conoce a nadie que haya sido capaz de estar ininterrumpidamente mirando algo durante un año.

(12d) Cuando la lombriz macho encuentra a la lombriz hembra la sujeta con sus patas.

Lo cual resulta imposible, pues las lombrices carecen de extremidades. Puesto que la coherencia es un requisito que esperamos de los textos, nos encontramos también con que, a veces, una ruptura intencionada de la coherencia puede utilizarse como procedimiento expresivo para llamar la atención de los receptores sobre el mensaje. Es procedimiento utilizado en cierta medida en composiciones vanguardistas, o en el teatro del absurdo, y es procedimiento empleado también en algunos textos festivos o de carácter infantil bien conocidos como:

(13a) El día que yo nací/ nacieron todas las flores/ por eso los albañiles llevan/ zapatillas (alpargatas) blancas,

o bien

(13b) Era una noche de truenos/ y, sin embargo, llovía./ Me encontré una rana ahogada/ en una charca vacía.

En estos casos, la ruptura de la coherencia es evidente. Quiero, por último, llamar la atención sobre un fenómeno relacionado también con la coherencia: la ironía, fenómeno que no voy a desarrollar por razones de espacio. Sólo apuntaré que en los textos irónicos, no hay una aparente ruptura de la coherencia del texto; sin embargo, el significado que transmite es el contrario al que aparentemente implica y, no obstante, el emisor no pretende mentirnos, sino que interpretemos correctamente su intención comunicativa. Para su descodificación hemos de hacer las inferencias interpretativas adecuadas basándonos tanto en los elementos internos al texto como en los extratextuales.

Por lo que se refiere a la interpretación de los textos, es verdad que los hablantes tendemos a buscar la coherencia que los hace interpretables, pero también es cierto que esa coherencia no puede justificarse de cualquier manera. Ha de venir refrendada, sobre todo por elementos textuales y, en el caso de que éstos no basten, ha de acudir a los elementos extratextuales, como sucede en el siguiente ejemplo del escritor Jorge Luis Borges:

(14a) Recuerdo cierta pesadilla que tuve. Ocurrió, lo sé, en la calle Serrano, creo que en Serrano y Soler, el paisaje era muy distinto: pero yo sabía que era en la vieja calle Serrano, de Palermo. Me encontraba con un amigo, un amigo que ignoro: lo veía y estaba muy cambiado. Yo nunca había visto su cara pero sabía que su cara no podía ser ésa. Estaba muy cambiado, muy triste. Su rostro estaba cruzado por la pesadumbre, por la enfermedad, quizá por la culpa. Tenía la mano derecha dentro del saco (esto es importante para el sueño). No podía verle la mano, que ocultaba del lado del corazón. Entonces lo abracé, sentí que necesitaba que lo ayudara: "Pero, mi pobre Fulano, ¿qué te ha pasado? ¡Qué cambiado estás!" Me respondió: "Sí, estoy muy cambiado". Lentamente fue sacando la mano. Pude ver que era la garra de un pájaro. (Borges 46)

En este ejemplo pueden explicarse acudiendo a la coherencia interna afirmaciones desconcertantes –"recuerdo cierta pesadilla" es el marco al que se refiere todo lo dicho posteriormente–, como las de las líneas 3 a la 6 –es, en principio, chocante que no se haya visto nunca la cara de un amigo, aunque puede aceptarse dentro del desbordamiento de la lógica habitual que impone un sueño–, pero si sabemos que Borges era ciego, la coherencia externa nos permite también explicarnos adecuadamente el texto.

1.3. La coherencia y la cohesión textual dentro del concepto de congruencia: el saber elocucional

Hasta ahora he tratado la coherencia como un fenómeno lingüístico e intratextual, entendido fundamentalmente como una propiedad semántica de los

textos, y me he referido también a ella como una propiedad externa a los textos, que radica en el receptor que interpreta el mensaje. Pero hay autores que consideran la coherencia en relación con los diferentes niveles del hablar, y de ello voy a tratar como cierre de este estudio. Para Coseriu, hay tres niveles del hablar: el hablar en general, la lengua y el discurso, que se corresponden con tres planos del lenguaje: el plano universal, el plano histórico y el plano individual; al plano universal le corresponde el hablar en general, o lo que es lo mismo la actividad de hablar considerada de forma independiente de cualquier lengua (1987, 15-21). Desde esta perspectiva la coherencia representa un caso particular de lo que Coseriu denomina "congruencia", es decir, conformidad de la actividad lingüística con las normas universales del hablar (1992).¹³ Existe para el lingüista rumano una técnica universal de ese hablar en general que regula las producciones humanas y que incluye las normas a que éstas deben ajustarse; al conjunto de esas técnicas lo llama "saber elocucional" o "elocutivo", y en ese saber entrarían elementos de muy distinto tipo: como el conocimiento del mundo y de las cosas, los principios generales del pensar humano, los principios pragmáticos que regulan la comunicación (exigencia de claridad, de no repetición, no decir lo obvio, lo imposible o lo extravagante, decir lo pertinente, etc.), y también principios lingüísticos, como la coherencia entendida como propiedad semántica de los textos que los dota de unidad de sentido. Esta visión integra dos puntos de vista que normalmente se consideran separadamente, el lingüístico y el extralingüístico, y su atractivo radica, para algunos autores como Vilarnovo, en que abre una nueva perspectiva en el estudio de la coherencia, más abarcadora y más explicativa.

2. *Conclusión*

Teniendo en cuenta que hay tres posturas en torno a la coherencia discursiva:

a. como fenómeno lingüístico (en relación con la cohesión textual o como producto de la progresión temática de un texto),

b. como externa al texto, en relación con el contexto y el receptor del mensaje,

c. dentro del saber elocucional, como técnica universal para conseguir la congruencia discursiva,

considero que es conveniente mantenerse en los límites de lo lingüístico como punto de partida. Desde esta perspectiva la coherencia podría caracterizarse así:

1. Se manifiesta como la unidad de sentido de un texto.

2. La coherencia es independiente de la cohesión, pero la existencia de armonía cohesiva, tal y como ha quedado expuesta más arriba, ayuda a conseguir esa coherencia.

3. La coherencia es una propiedad semántica de los textos que consiste en desarrollar en ellos la adecuada progresión temática, mediante el control del tema del texto y la aplicación conveniente de distintos patrones de progresión informativa.

4. Aunque la coherencia es una propiedad lingüística de los textos, no lo es exclusivamente; a veces hay que acudir a datos externos al texto para poderlos interpretar en su justa medida; esto sucede en ocasiones porque, en textos escritos, el emisor no da toda la información necesaria para su interpretación, es decir, no fija bien el marco de su discurso.

5. No todas las interpretaciones textuales son posibles, han de estar justificadas, en primer lugar intratextualmente, y si esto no puede hacerse, o se genera así una coherencia débil, ha de acudirse en segundo lugar al contexto. Aunque creo, como he dicho ya, que el contexto externo ayuda a la interpretación de los textos, ha de buscarse la coherencia dentro de los textos mismos, para evitar que se considere cualquier interpretación o producción como posible, por extrañas que éstas parezcan.

NOTAS

1. Un ejemplo de ello es el libro correspondiente al 4º curso de la ESO, *Taller de lengua y literatura (II)*, que organiza sus contenidos teórico-prácticos en tres bloques: A. Reflexiones sobre la lengua; B. Organización de textos y C. El texto literario (ver Calvo 10-19).
2. Para los problemas que plantea un estudio textual como disciplina dentro de las ciencias del lenguaje ver Casado Velarde (9-17).
3. Sobre la caracterización de la unidad *texto* y sobre las tareas de que se ocupa una LT ver los ya clásicos trabajos de Van Dijk (1980 y 1992).
4. Un ejemplo de ello son algunos de los trabajos sobre el concepto de coherencia publicados recientemente por lingüistas españoles. En ellos, partiendo de estudios pensados básicamente para el inglés, hay un intento de ordenación de los factores que determinan la coherencia textual y su quiebra, pero dando una visión general del problema. Así podemos citar los artículos de Díaz Prados, López Folgado o Vilarnovo (1990). A este respecto, Auli Hakulinen señalaba cómo los procedimientos de coherencia textual no tienen por qué poder aplicarse en su totalidad de una a otra lengua: "The wider the range of choice in the sentence initial position in a language, the less help on analyst has from an exclusively positional definition of a theme" (62).
5. En esta línea del análisis del error aplicado a la enseñanza de las segundas lenguas se inscriben algunos de los trabajos del profesor Bustos Gisbert (1998). Esta metodología está

- dando excelentes frutos en este terreno y en el del estudio de las transferencias lingüísticas en hablantes que están aprendiendo una segunda lengua. Todo ello se refleja en una bibliografía especializada que va en aumento y de la que podemos destacar el libro de Isabel Santos Gargallo, el de Sonsoles Fernández o el artículo de Casanovas Catalá.
6. Sobre diversas teorías explicativas de la coherencia textual puede consultarse Vilarnovo (1991); aunque no sigo el esquema de su artículo en la presentación de la coherencia textual ni tomo ejemplos del mismo, pues la finalidad que persigo es diferente, este trabajo me ha sido muy útil para ponerme en relación con la bibliografía especializada al respecto y poder así consultarla de primera mano.
 7. Para un estudio detallado sobre los procedimientos de cohesión en español ver el trabajo de Mederos Martín.
 8. De hecho, Díaz Prados, después de aplicar a un corpus de textos el método cuantitativo de Hasan, afirma que “Es posible pensar que el modelo de Hasan, a pesar de sus afirmaciones, mida sólo la cohesión y no la coherencia. [...] Tal vez sea necesario completar el análisis de Hasan con otro de naturaleza más cualitativa (p. ej., no bastaría con que las cadenas de cohesión interactuaran, sino que sería preciso comprobar el tipo de términos que participan en esta interacción)” (1121).
 9. Reinhardt define de una manera restringida lo que entiende por control del tema; para esta autora, se da el control del tema cuando las oraciones lo van desarrollando de manera que la información nueva (tema) de una oración precedente se convierte en rema (información conocida) de la siguiente oración, y así sucesivamente. Esto es independiente de la función sintáctica que el tema y el rema de cada oración cumplan efectivamente en el texto. Así, un texto como *Hoy es jueves. Todos los jueves vamos al teatro*, cumpliría las condiciones de control del tema de Reinhardt. Partiendo de esta formulación, Giora mejora y amplía el concepto –tan rígido– de control del tema. El control del tema en su sentido estricto, e incluso llevado a sus últimos extremos, aparece usado en algunas canciones de la lírica popular, especialmente en las cantigas de amigo gallegas con *leixa-pren*; aunque lo que se retoma como tema es una oración completa, no sólo un elemento oracional.
 10. Si tenemos en cuenta la distinción entre *tema* y *marco* (*tópico* para otros investigadores), desaparecen las objeciones de algunos autores acerca de la estructura informativa binaria de todo texto, basándose en oraciones que carecen de tema, como las impersonales del tipo *Llueve*. La interpretación de *tema* en el sentido de *soporte* o *marco* es lo que hace binaria a una construcción como la anterior, y así lo señala Bustos Gisbert cuando dice: “Por tanto, no podemos aceptar que existan enunciados, entendidos como parte de un texto, sin tema ni rema. Ejemplos del tipo *Llegaron las lluvias Hay pan*, son perfectamente analizables desde esta distinción. En estos casos, todo es rema, puesto que el tema es implícito por ser situacional y, por ello, no forma parte de la unidad oracional” (1997, 81).
 11. Una relación explícita entre el principio de la propiedad textual de la coherencia y el principio de pertinencia la tenemos en el trabajo conjunto de Wilson y Matsui.
 12. En esta línea de la coherencia como algo extratextual se encuentran también Van Dijk (1983) o Brown y Yule (49-94).
 13. Para este acercamiento a la coherencia como propiedad que pertenece a la *congruencia*, ver Casado Velarde (179) y Vilarnovo (1991, 129-34).

OBRAS CITADAS

- Aznar, Eduardo, Anna Cros y Lluís Quintana. *Coherencia textual y lectura*. 2ª ed. Cuadernos de Educación 6. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori, 1991.
- Bellert, Irena. "On a Condition of the Coherence Texts". *Semiotica* 2.4 (1970): 335-63.
- Bernárdez, Enrique, ed. *Lingüística del texto*. Serie Lecturas. Madrid: Arco/ Libros, 1987.
- Brown, Gillian y George Yule. *Análisis del discurso*. Trad. Silvia Iglesias Recuero. Madrid: Visor, 1993.
- Bustos Gisbert, José M. *La construcción de textos en español*. Manuales Universitarios 62. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.
- . "Análisis de errores: problemas de categorización". *Dicenda* 16 (1998): 11-40.
- Calvo, Margarita, Julieta García-Posada y Rosa Zambrano. *Taller de lengua y literatura (II)*. 4º de la ESO. Proyecto didáctico Quirón nº 82. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.
- Casado Velarde, Manuel. *Introducción a la gramática del texto en español*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco/Libros, 1993.
- Casanovas Catalá, Montserrat. "Aproximación al estudio de la interferencia lingüística en la lengua escrita". *Revista de Filología* 16 (1998): 9-17.
- Charolles, Michel. "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes". *Langue Française* 30 (1978): 7-41.
- . "Towards a heuristic approach to text-coherence problems". *Coherence in Natural-Language Texts*. Ed. Fritz Neubauer. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1983. 1-16.
- . "Cohésion, cohérence et pertinence du discours". *Travaux de Linguistique et Philologie* 29 (1994): 125-151.
- Combettes, Bernard. *Pour une grammaire textuelle: la progression thématique*. 2ª ed. Bruxelles: De Boeck - Paris: Duculot, 1988.
- Conte, Maria-Elisabeth. *Condizioni di coerenza. Ricerche di lingüística testuale*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1988.
- Coseriu, Eugenio. *Gramática, semántica, universales*. 2ª ed. revisada. Madrid: Gredos, 1987.
- . *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. 1988. Trad. Francisco Meno Blanco. Madrid: Gredos, 1992.
- Díaz Prados, Mercedes. "Acercamiento al concepto de coherencia". *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurso)*. Eds. José Jesús de Bustos Tovar y otros. Vol. 1. Madrid: Visor, 2001. 1111-23.
- Fernández, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa, 1997.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. *La organización informativa del texto*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco/Libros, 1999.

- Giora, Rachel. "Notes toward a theory of text coherence". *Poetics Today* 6.4 (1985): 699-715.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros, 1997.
- Hakulinen, Auli. "Some Notes on Thematics, Topic and Typology". *Text and Discourse Connectedness. Proceedings of the Conference on Connexity and Coherence (Urbino, July 16-21, 1984)*. Eds. Maria-Elisabeth Conte, János Petöfi y Emel Sözer. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1989. 53-63.
- Hasan, Ruqaiya. "Coherence and Cohesive Harmony". *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*. Ed. James Flood. Delaware: International Reading Association, 1984. 181-219.
- Jiménez Juliá, Tomás. *Aproximación al estudio de las funciones informativas*. Málaga: Librería Ágora, 1986.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y normativa complementaria* [LOGSE]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ Ministerio de la Presidencia, 1993.
- López Folgado, Vicente. "Comparación de dos modelos de coherencia textual". *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurso)*. Eds. José Jesús de Bustos Tovar y otros. Vol. 1. Madrid: Visor, 2001. 1209-15.
- Mederos Martín, Humberto. *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife-Aula de Cultura de Tenerife, 1988.
- Reinhardt, Tanya. "Conditions for text coherence". *Poetics Today* 1.4 (1980): 161-80.
- Santos Gargallo, Isabel. *Análisis contrastivo. Análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.
- Sperber, Dan y Deirdre Wilson. *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. 1986. Trad. Eleanor Leonetti. Madrid: Visor, 1994.
- Van Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. 1978. Trad. Myra Gann y Martí Mur. 1ª ed. México: Siglo XXI, 1980.
- . *La ciencia del texto*. 1978. Trad. Sibila Hunzinger. 3ª ed. Paidós Comunicación 5. Barcelona: Paidós, 1992.
- Vilarnovo, Antonio. "Coherencia textual: ¿coherencia interna o coherencia externa?". *Estudios de Lingüística* 6 (1990): 229-39.
- . "Teorías explicativas de la coherencia textual". *Revista Española de Lingüística* 21.1 (1991): 125-44.
- Wilson, Deirdre y Tomoko Matsui. "Recent approaches to bridging: truth, coherence, relevance". *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurso)*. Ed. José Jesús de Bustos Tovar et al. Vol. 1. Madrid: Visor, 2000. 103-31.
- Zubizarreta, M^a. Luisa. "Las funciones informativas: Tema y foco". *Gramática descriptiva de la lengua española*. Dirs. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Vol. 3. Colección Nebrija y Bello. Madrid: Real Academia Española-Espasa Calpe, 1999. 4215-44.

FUENTES

- Academia, Real [...] Española. *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed. Madrid: Espasa Calpe, 2001.
- Azorín [José Martínez Ruiz]. *Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1997.
- Borges, Jorge Luis. *Siete Noches*. 1ª ed. México-Madrid-Buenos-Aires: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Cortázar, Julio. *Historia de cronopios y de famas*. 7ª ed. Barcelona-Buenos Aires: Edhasa-Sudamericana, 1979.
- Clarín [Leopoldo Alas]. *La Regenta*. Ed. Gonzalo Sobejano. 2 vols. Clásicos Castalia. Madrid: Castalia, 1981.
- El País*. *Diario independiente de la mañana*.
- García Lorca, Federico. *Poeta en Nueva York*. Ed. María Clementa Millán. 4ª ed. Letras Hispánicas. Madrid: Cátedra, 1990.
- Huidobro, Vicente. "Altazor". 1931. *Altazor. Temblor del cielo*. Ed. René de Costa. Letras Hispánicas. Madrid: Cátedra, 1981.
- Lengua castellana y Literatura*. Primaria 6. Tercer ciclo. Barcelona: Casals, 2000.
- Millás, Juan-José. *Tonto, muerto, bastardo e invisible*. Madrid: Alfabeta, 1995.
- Rojas, Fernando de. *Tragicomedia de Calixto y Melibea. Libro también llamado La Celestina*. Ed. M. Criado de Val y G. D. Trotter. 3ª ed. Clásicos Hispánicos. Madrid: CSIC, 1984.
- Rulfo, Juan. *Pedro Páramo*. 1955. *Pedro Páramo y El llano en llamas*. Popular Planeta. Barcelona: Planeta, 1975.