

Universidad Nacional del Litoral
Secretaría Académica
Dirección de Articulación, Ingreso y Permanencia
Año 2014



Pensar la lectura y la escritura

Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica

Adriana Falchini
Cadina Palachi
(coordinadoras)

Falchini, Adriana: Pensar la lectura y la escritura. Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica / Adriana Falchini y Cadina Palachi; coordinado por Adriana Falchini y Cadina Palachi - 1a ed - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2012. 144 pp; 25x17 cm (Cátedra)

ISBN 978-987-657-724-3

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Enseñanza Superior. I. Palachi, Cadina
II. Falchini, Adriana, coord. III. Palachi, Cadina, coord.

CDD 407.11

Unidad 4. Reformulación y resumen

Cadina Palachi / Adriana Falchini

1. Leer–escribir o lector como escritor

Todo buen lector es, de alguna manera, un escritor. Esta afirmación puede parecer extraña y tal vez, contradictoria. ¿Siempre que se lee se escribe? Bueno, creemos que toda “buena” lectura supone una respuesta a un texto, en ocasiones no escribimos sobre los textos que leemos o no lo hacemos en el momento de la lectura. Sin embargo, antes o después, en algún momento realizamos algún tipo de actividad de escritura en la que, de una manera u otra “aparece” el texto que hemos leído. Lo discutimos, no estamos de acuerdo con lo que ha dicho el autor o lo repetimos (algún fragmento o de manera más breve le comentamos a otro qué dice), en otras ocasiones se nos pide que fundamentemos teniendo en cuenta lo que ha dicho el autor de un texto que hemos leído. Es decir, todas estas son actividades de escritura que suponen que hemos leído un texto y lo hemos comprendido.

Hay un tipo de lectura que deja marcas escritas sobre el texto que leemos, cuando al costado de la página hacemos comentarios, creemos que el autor se equivoca o que ha dado una respuesta brillante a un tema sobre el que veníamos preguntándonos o nos parece que no es claro. En miles de oportunidades, dejamos marcas sobre el texto: “?” o “???” o “citar” o “SI”, este tipo de acotaciones “al margen” son las huellas que dejamos como lectores de nuestra actividad de lectura. Les puede parecer que esto no es “mucho que digamos” pero esos signos, palabras o frases que hacemos al costado del texto son una muestra de que no nos resignamos a leer pasivamente un texto sino de que sentimos la necesidad de responder al autor de una manera u otra.

Por lo tanto, todo lector escribe algo en la medida en que su actividad de lectura es intensa y cuando va comprendiendo.

Ahora bien, existen otros tipos de escrituras que surgen a partir de la lectura y que son mucho más sistemáticas: resumir, comentar, reformular, contestar al autor. Todas estas actividades escriturarias son las que hacemos los lectores de textos para estudiar, es decir, los lectores que circulan en la universidad.

2. Producir otro texto o reescribir la lectura

Los textos para estudiar suelen ser extensos, dedican muchos párrafos a explicar, fundamentar, presentar ejemplos y analogías, entonces es muy habitual que los estudiantes utilicen recursos para recordarlos mejor. Uno de esos recursos es el resumen o síntesis, muchas veces escuchamos en los exámenes que los estudiantes afirman haber estudiado de un resumen elaborado por él o ella o por un compañero. Es bastante evidente que no es lo mismo estudiar a partir de un texto original que leer el resumen de otra persona. Si tenemos en cuenta que leer supone construir uno de los posibles significados del texto, resultará claro que los resúmenes pueden servir para construir un modelo mental del texto leído, pero seguramente cada sujeto elaborará un modelo mental.

Los expertos que investigan acerca de cómo están hechos los resúmenes piensan que “escribir” puede ser muy útil para comprender lo que se lee, es decir, para construir un modelo mental. Se trata de una función de la escritura denominada *epistémica* y que ayuda al lector a *ver* relaciones que no son fáciles de establecer. Algunos estudiantes dicen que entendieron lo que leyeron pero que no lo pueden escribir o decir y que tampoco pueden usar este saber para resolver problemas. Si tenemos en cuenta la concepción de la lectura como un proceso de construcción del modelo de un texto y de los esquemas de conocimientos en los que “ubicamos” la nueva información, notaremos que si realmente comprendemos podemos expresar eso de una manera clara, sin repetir el texto, pero conservando las relaciones importantes y dejando afuera las que no lo son.

Cuando el lector resume —no cuando subraya, esa actividad probablemente no sea de gran utilidad— tiene que realizar varias operaciones complejas para decidir cómo reescribir lo que dice el texto. Se trata de una actividad muy difícil pero interesante para construir el modelo mental. Es necesario entender lo que está escrito, establecer relaciones con otras informaciones, incorporar algunos términos que son propios de la disciplina que el lector está estudiando y pensar la mejor manera de “decir lo mismo de otra forma”. Esta expresión que ponemos entre comillas es muy problemática, coloca al lector en una situación difícil de resolver. ¿Cómo se hace para decir lo mismo con otras palabras? Si bien es muy común escuchar esta expresión —y otras similares como “decílo con tus palabras, no repitas de memoria”— no resulta tan simple realizarla. Nuevamente es necesario *trabajar* para lograrlo; la escritura también es un trabajo.

Reescribir es una actividad muy compleja pero de gran ayuda a la hora de comprender lo que se lee. En el trabajo de condensar —resumir— un texto el lector/escritor debe reflexionar acerca de la organización, las palabras, las oraciones y las diferencias entre el texto original y el nuevo.

Quintiliano, uno de los maestros de la oratoria latina, preocupado por formar “oradores” describe en un largo y complejo texto llamado *Instituciones Oratorias* los métodos que considera útiles para lograr que los niños y adolescentes comiencen a tomar conciencia de la “forma” en que escriben. Uno de esos “métodos” consiste en reescribir o reformular lo que otros escribieron, utiliza para esta operación el nombre *conversio*.¹

En el *resumen* es fundamental la reducción cuantitativa del texto fuente, señala Fuchs (1994) que se trata de una “condensación”. Según esta autora en cuanto a la relación entre el texto fuente (T) —es decir el texto que estamos resumiendo— y el texto meta (T') —el que estamos escribiendo, el resumen es un texto también— se pueden reconocer dos tipos de reformulación: explicativa e imitativa. El resumen pertenece a este último grupo, por lo cual “*la reformulation imitative suppose, au moins en apparence, une annulation de la distance entre la situation du sujet paraphraseur producteur de T' et la situation originelle du producteur de T.*” De allí también que se piense al resumen como un nuevo texto pero que debe ser *fiel* al “original”.

La actividad del escritor del resumen se sitúa en la tensión entre esta fidelidad y la necesidad de “decir de forma diferente”.

La reformulación es concebida por Fuchs como una actividad compleja formada, al menos por tres procesos: *la construcción del contenido* del texto fuente, *la formación de un nuevo contenido* que servirá como base para *la escritura* del texto meta.

En lo relativo a la construcción de un nuevo contenido opera una jerarquización de “las ideas” presentes en el texto fuente, esta construcción deberá mantenerse dentro del “límite de distorsión” (Fuchs, 1994). El resumen es un tipo de práctica que elabora reformulaciones parafrásticas.

El lector que reescribe un texto lo “convierte” en otro texto. Es interesante insistir aquí en el término con el que los maestros de la oratoria latina se refieren a esta operación, ellos la llaman *conversio*, con esta palabra también se refieren a la práctica que hoy conocemos como “traducción”, es decir que el trabajo del lector que intenta reescribir lo que entendió del texto es una “traducción” también. Al realizar esta actividad compleja, el lector se hace conciente de aquellos aspectos en los que el texto no le resulta tan claro y decidirá releer para poder escribir. Para resumir es necesario darse cuenta de cómo se entendió el texto, cuáles son las informaciones que tienen que estar en el texto porque son importantes y qué datos son accesorios. Hay que pensar en cómo hacer comprensible para otro lo que se ha leído y cómo reelaborar para conservar el sentido del plano del texto que se construyó mentalmente.

¿Cuál es la relación entre “resumen” y “reformulación”? Esta sería una primera cuestión a resolver. Es evidente que “resumir” puede resultar una actividad escolarizada,

rutinaria y poco útil a la hora de comprender el sentido de los textos. Sin embargo, Fuchs (1994:7) señala al respecto de los resúmenes escolares “analizar y reformular el texto–fuente” permite “comprender” mejor las relaciones que el texto establece y, por lo tanto, entender mejor.

Es decir que las reformulaciones que se operan en los textos permiten “aprehender” el sentido del texto fuente (*texte–source*) y, al mismo tiempo, una reflexión sobre cómo expresar–escribir el nuevo texto.

Por lo tanto, sostenemos que la reformulación es una operación de lectura y de escritura porque se plantea en relación con otras operaciones del lenguaje escrito. Cuando se resume o reformula lo que hacemos es “desandar el camino de la escritura”. Entonces, lo que hace el escritor de resúmenes es:

- *Reponer el contexto de producción* del texto.
- *Identificar la intencionalidad y el plan textual* que se ha previsto para poder concretar esa intencionalidad en el texto.
- *Reconocer la progresión temática* que relaciona, conecta y hace “progresar” una idea global. Los textos, los capítulos y los libros tienen, básicamente, un planteo central que se desagrega y fundamenta a través de un razonamiento. En ese sentido, podemos decir que hay movimientos cooperativos entre autores y lectores: los autores despliegan la información en un plan textual que orienta la lectura y la comprensión y los lectores, a su vez, deben poder “entrar” en diálogo con ese razonamiento.
- *Producir un texto meta*, también escrito, aunque con determinadas características genéricas que lo diferencian del texto fuente.

En lo relativo a la *producción escrita del resumen* se trata de una reelaboración del texto fuente que consiste en una reducción cuantitativa del mismo. Cualitativamente, es esperable que los cambios operados se mantengan dentro de cierto “límite de distorsión” aceptable. De manera que se presenta una tensión entre mantener una escritura fiel a la fuente pero diferenciadora. Quintiliano dice sobre la *conversio* que “*Nam si uno genere bene diceretur, fas erat existimari praeclusam nobis a prioribus viam; nunc vero innumerabiles sunt modi plurisque eodem viae ducunt*”.³

En esta cita queda claramente planteada la tensión que se genera al “escribir lo mismo de una manera diferente”. Creemos que en Quintiliano se puede leer una visión que favorece la re–escritura como creadora de nuevas “formas”. Hay que hacer notar que la reformulación supone una diferenciación entre *sentido* y *forma*. Es evidente que es muy difícil mantener el sentido si se ha modificado la forma, el resumen se sitúa entre el tipo de prácticas de reformulación que tienden a mantener el sentido del texto fuente, de allí que Fuchs lo clasifique como *reformulación imitativa*. Se trata de una problemática que se resuelve de maneras diferentes según la interacción entre el texto, el sujeto y el contexto en el que se ha producido el texto fuente y aquel en el que se produce el texto meta.

Para tratar de ser *fiel* al sentido y, al mismo tiempo, ser más breve, el escritor deberá operar una jerarquización del significado textual de manera que, guiado en cierta medida por el texto mismo, es, en definitiva, el sujeto quien decide qué sentidos importan en el texto fuente y cuáles no. Es también interesante señalar que el lector tiene varias posibilidades de lectura: literal o intencional.

Todas estas actividades de lectura y de conocimiento de las características genéricas del tipo de texto a producir; *resumen*, le permitirán al sujeto construir lo que Van Dijk llama un “modelo de contexto relevante” y “el significado del discurso”⁴. El escritor tendrá en cuenta varios factores para construir su modelo de contexto, el hecho de que su discurso sea escrito, que deba responder a ciertas características genéricas (como la brevedad, la fidelidad al sentido del texto fuente, que hemos señalado más arriba), entre las que podemos mencionar la adecuación léxica e incluso de tratamiento. En cuanto al significado del discurso tendrá que saber cuál es el tema sobre el que escribirá, Van Dijk los llama también *tópicos* y afirma que “permiten no sólo la planificación global (y la comprensión global) del discurso, sino también el manejo de una gran cantidad de información por un período más prolongado de habla o escritura (o lectura). [...] también les permiten a los usuarios de la lengua hacer sus discursos coherentes y anunciar a los receptores sobre qué van a hablar.” (Van Dijk, 1999:298).

El escritor tomará como base estas dos construcciones (el modelo de contexto y el significado del discurso) que ha realizado basándose en su lectura el texto fuente y a partir de allí *confeccionará* el nuevo texto. En cuanto a las características genéricas se da un cambio: la fuente es un texto académico y la meta es un resumen (aunque es de notar que su ámbito sigue siendo académico, ya que se trata de un tipo cuyas reglas de producción se aprenden y se desarrollan en el ámbito escolar y su uso continúa siendo validado en la universidad).

2.1. La reformulación

Convertere; trastocar, cambiar, volver al revés son las actividades a realizar con el texto fuente. Sin embargo, en el otro extremo de esta exigencia se sitúa la necesidad de no alejarse del sentido del texto “original”. En esta tensión difícil de resolver se encuentra el sujeto escritor de resúmenes *Convertere*; trastocar, cambiar, volver al revés son las actividades a realizar con el texto fuente. Sin embargo, en el otro extremo de esta exigencia se sitúa la necesidad de no alejarse del sentido del texto “original”. En esta tensión difícil de resolver se encuentra el sujeto escritor de resúmenes, de allí que insistamos en la dificultad que supone construir un buen modelo mental del texto leído para poder decir “de manera diferente pero manteniendo el sentido”.

Sostenemos que es posible discernir, al menos, dos tipos de lectores según el tipo de reformulación que realizan:

- Los que construyen un modelo mental en el sentido de Jonson–Laird y por lo tanto elaboran una representación analógica de un tipo de situación descrita: en este caso un sistema de relaciones. Lo que les permite realizar una reformulación del texto, globalmente.

- Los que construyen diferentes tipos de modelos proposicionales, dentro de estos hay varios subtipos:

- los que reformulan las proposiciones del texto fuente, manteniendo el sentido dentro del “umbral de distorsión aceptable”;

- los que construyen un resumen sin reformular; citan textualmente jerarquizando las ideas y extrayendo las que consideran poco importantes;

- los que reformulan proposiciones pero con un sentido diferente del que se plantea en el texto fuente.

Estos grupos no se encuentran demarcados de manera cerrada, la mayoría de los escritores de resúmenes no se inscriben en uno solo de estos grupos sino que presentan características que permiten situarlos en varios de ellos. Y, por supuesto, encontramos estudiantes que no jerarquizan las ideas adecuadamente, dejando grandes párrafos de cuestiones triviales en el texto y “olvidando” los sentidos más importantes del mismo, otros sujetos recortan proposiciones arbitrariamente.

El trabajo del estudiante–escritor de resúmenes debería poder tener las características del primer grupo, de manera tal que la reformulación del texto le permita operar una comprensión del sentido y una nueva escritura que, manteniendo las ideas fundamentales de la fuente, resulte la producción de un nuevo texto meta diferente y de su autoría. Es decir, que transforme al lector en un escritor.

El lector tiene una intención de lectura, el escritor de resúmenes también tiene diferentes objetivos, en tal sentido, hay distintas formas de resumir un texto:

- *Resumir como acortar.* El acortamiento se puede producir de diferentes modos. Una forma es la “poda”: se extraen textualmente fragmentos del texto fuente. Otra forma es la identificación de ideas principales y secundarias. En los dos casos, esta actividad de lector–escritor se relaciona más con un aprendizaje memorístico del texto. El texto producido por el lector se parece mucho al texto fuente, tiene formas “réplica” y la actividad de “reorganización” de la información es casi inexistente. El objetivo de esta escritura es producir un texto “más corto” y se sigue el orden de las ideas tal como fueron expuestas por los autores de los textos leídos.

- *Resumen como reelaboración del texto fuente.* El lector–escritor trata de reconstruir, traducir el texto fuente a otro género. No sólo se trata de “retener” o “recordar lo dicho por otro” sino que el esfuerzo está puesto en integrar y expresar en una gestión explicativa personal. Esa gestión depende de la intencionalidad y el objetivo de la actividad de resumen. La capacidad de simplificar y organizar los conceptos en una red conceptual especializada en razonamientos comunicables es fundamental en los estu-

dios superiores. Leer y escribir implica pensar. La escritura que se ponen en juego es, entonces, la escritura epistémica. Ese estudiante ya no dice el “el texto dice...” o “el texto habla...” sino “el autor plantea...”; “la teoría que se propone es...”; “El planteo central que propone el autor es...”; “Los argumentos principales que se exponen en el artículo tal...”.

El reconocimiento de la intencionalidad–aceptabilidad–situacionalidad (por qué, para qué y a quién se explica) nos permiten avanzar en la actividad de “parafrasear” el texto. La paráfrasis implica una operación de resumen o de síntesis. Esta actividad implica operaciones mentales inevitables:

- *Supresión*: un texto que se quiere reformular de forma sintética tiene que sufrir operaciones de borrado, de eliminación de información secundaria y accidental, para mantener, en cambio. La información relevante (en el marco del plan textual del autor).

- *Integración*: otra operación es la de incorporar la información de varios enunciados en un solo enunciado que la incluya. En este momento es importante ver que las ideas que nos quedan estén conectadas entre sí en un plan de razonamiento más global. La noción de secuencia es necesaria para poder “ver” el esquema implícito en el texto y desarmar la linealidad que tiene el texto en su presentación impresa. En este momento es útil hacer un “esquema” gráfico con las ideas. El autor lo ha hecho para poder ordenar su plan y el lector, a su vez, lo tiene que volver a hacer. Por eso, se dice, que leer es de algún modo un diálogo entre dos mentes: la del autor y el lector.

- *Construcción*: una paráfrasis implica un “plegado” de lecturas. Una vez que puedo reconocer la organización textual en relación con la intencionalidad–aceptabilidad–situacionalidad del texto fuente hay que trabajar sobre ese esquema, integrar en una escritura donde el autor es el lector. Se crea un texto nuevo.

- *Generalización*: ese texto nuevo es una operación de transformación del texto fuente que se basa en la inclusión de ideas en otras hasta llegar a “globalizar”. Por eso, el estilo de la paráfrasis es la concisión y precisión. En otros términos: ni una palabra de más ni de menos. Cuando revisamos las paráfrasis es habitual hacer el “tachado horizontal” que da cuenta de la búsqueda de una palabra incluyente.

3. Conclusiones

Las paráfrasis se revisan muchas veces, luego de producidas y se “ajustan” pensando en la situación comunicativa que la constituye: explicar a otros lectores —que no conocen el texto— el razonamiento de un texto fuente en torno a una idea global. Los textos se escriben para decir una sola idea, claro que *compleja* e *integradora* de otras.

Los autores de una paráfrasis se preocupan por no desvirtuar el texto original: no hacerle decir lo que no dijo. Del mismo modo, lograr comunicar la idea relevante que el texto tenía implícito. En ese sentido, un buen lector es siempre un buen escritor del texto fuente.

En general se utiliza la tercera persona que da cuenta del perfil del autor de una paráfrasis: un mediador entre el texto fuente y los lectores. A veces, se puede utilizar la primera persona del plural que es incluyente del autor y los lectores.

Si resulta necesario se puede citar textualmente una expresión que sea muy incluyente. En ese caso utilizar comillas. Se realiza un entramado entre la voz del autor de la paráfrasis y la del texto fuente. En general, apelamos a la citación indirecta en la que organizamos más libremente lo dicho en el texto fuente.

Una paráfrasis no sigue el orden lineal del texto impreso sino el orden del razonamiento. No es un acortamiento por “poda”, es un acortamiento por transformación del texto fuente.

Estas notas pueden servir para “observar” distintas versiones de paráfrasis y valorarlas (es útil hacer este trabajo en grupo). Podemos notar que se ha suprimido o generalizado demasiado. O bien, que falta precisión. También podemos observar el “entramado” de las voces y realizar en ese sentido los ajustes necesarios en función de la claridad.

Por último, no olvidar que la introducción tiene que dar cuenta de que lo que se va a decir pertenece a otro. El autor de una reseña no asume la responsabilidad enunciativa de lo que se dice; sí asume la responsabilidad de explicarlo a otros lectores. En esa reformulación, hay dos campos semánticos que se ponen en juego: el del texto fuente y el del nuevo expositor. El expositor que “traduce” el texto fuente a otro género pone en movimiento una “palabra propia”. Esa palabra propia es la que resulta de la *reorganización* de la información “en otro razonamiento” y en esa nueva textualización se utilizan otros verbos, modalizadores, conectores; se producen operaciones de nominalización (al integrar información); se utilizan unas formas y léxico propio de la exposición pero se respeta el campo semántico propio del texto fuente.

En síntesis, la capacidad de reformular y parafrasear un texto fuente no es una habilidad general, sino relativa a los diversos tipos y géneros de textos. La capacidad de reformulación revela dominio genérico. En ocasiones vemos que existe un malentendido respecto de *la palabra propia*; no se trata de reformular libremente sino en el marco de una situacionalidad y un género. Tal como lo explica Adriana Silvestre:

Desde este punto de vista, adquirir la capacidad de reformular textos pertenecientes a diversos géneros implica ampliar las habilidades comunicativas del estudiante. Así, la capacidad de comunicación no se verá restringida exclusivamente a las situaciones de diálogo cotidiano, sino que se extenderá a formas de comunicación distintas exigidas por los ámbitos propios de la construcción y transmisión de conocimientos.

Desde el punto de vista de los procesos de conocimiento, la habilidad de reformulación implica flexibilidad cognitiva. En efecto, la capacidad de referirse de distintas maneras a una misma idea implica la construcción de múltiples representaciones de ella. Los alumnos literales evidencian que para ellos los conceptos que están aprendiendo responden a una representación única: la del texto.

La tarea de materialización concreta de los planes previstos promueve una fase de escrituras y reescrituras: escribir, leer, reescribir son acciones inherentes al oficio de estudiar. Leemos como escritores; nos ponemos en lugar de los lectores; ajustamos el texto a su contexto; cortamos o cambiamos de lugar segmentos del texto o palabras; reponemos conectores; quitamos palabras innecesarias o buscamos términos más precisos; reconstruimos párrafos; entre otras tantas cosas. Zonas de duda, de incertidumbre pero también de hallazgos y descubrimientos. En esta actividad metadiscursiva se activan los conocimientos específicos y también los modelos de otros textos.

Noé Jitrik define al escritor “como quien sabe lo que hace mientras lo hace, hasta sus consecuencias últimas”. Para aclarar esta afirmación dice que como sujeto, quien inicia el proceso, asume sus ocurrencias y da forma al resultado, es el actor del acto. Es, en ese sentido, el lugar de las decisiones que desencadenan un proceso, donde se asumen las ocurrencias y se da forma a un resultado. Ese desencadenamiento es posible a partir de un doble saber:

- saber de escribir (o, lo que es lo mismo, saber del sentido que tiene escribir como práctica). En otros términos, el escritor sabe los alcances que tiene ese verbo, no tecnológicamente sino, sobre todo, sabe el lugar que ocupa el escribir como práctica junto a otras. [...] ese “saber de escribir” confiere identidad al proceso que realiza y a la escritura que produce, lo cual establece una diferencia con quienes escriben por debajo de ese saber o careciendo de él porque escriben sólo instrumentalmente [...]
- saber de qué escribir (o, lo que es lo mismo, del sentido que tiene la relación con lo externo al escribir). En otros términos, el escritor sabe qué quiere referir o, en otras palabras, a qué quiere hacer servir lo que escribe [...] Y eso que quiere referir es, a su vez, como saber, un universo que posee. (Jitrik, 2000:18–19)

Ese universo —sigue diciendo— está formado por el saber de la experiencia, del conocimiento y de la posibilidad. Hemos abordado algunos saberes sobre la escritura como un *saber de posibilidad* tal como lo define el escritor.

Notas

1. *Conversio, onis* (de convertio) f. Vuelta, giro, revolución, remolino, movimiento circular y periódico// cambio, mutación, metamorfosis// (medic.) trastorno, desarreglo//Quint. Traducción// Her., Cic (retór.) repetición de unas mismas palabras en un orden inverso// Boeth. Conversión de las proposiciones lógicas.

Converto cambiar, trastocar, volver al revés, transformar, mudar, convertir// labrar la tierra, arar.//traducir (Blanquez–Fraile, 1946).

2. “La reformulación imitativa supone, al menos en apariencia, una anulación de la distancia entre la situación del sujeto que parafrasea, productor del texto meta y la situación original del productor del texto fuente” (la traducción es nuestra).

3. La traducción es nuestra: “Pues, si existiera sólo una buena forma de decir, sería lícito pensar que el camino estaría cerrado para nosotros por lo que

han expresado nuestros antepasados, pero en realidad las formas de expresarse aún son innumerables y muchos caminos nos conducen al mismo fin” (“For if there were only one way in which anything could be satisfactorily expressed, we should be justified in thinking that the path to success had been sealed to us by our predecessors. But, as a matter of fact, the methods of expression still left us are innumerable, and many roads lead us to the same goal.” de Quintiliano (1958)).

4. “La producción del discurso implica un conjunto de representaciones y operaciones complejas las que, conjuntamente, pueden considerarse teóricamente como una unidad de producción de discurso en la mente. Esta unidad tiene tres módulos principales, a saber, uno pragmático, uno semántico y uno de formulación, que operan en estrecha colaboración” (Van Dijk, 1999:296)

Bibliografía

Fuchs, C. (1994): *Paraphrase et Énonciation*. París: Ophrys.

Jitrik, N. (2000): *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.

Van Dijk, T. (1999): *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Madrid: Gedisa.

Blanquez–Fraile, A. (1946): *Diccionario Latino–Español*. Barcelona: Sopena

Quintiliano (1958): *Institutiones Oratoriae*. Gran Bretaña: Loeb.

Fayol, M.; Gombert, J.E. y otros (1992): *Psychologie cognitive de la lecture*. París: PUF

Gombert, J. É. (1990): *Le développement métalinguistique*. París: PUF.

Karmiloff–Smith, A. (1994): *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.