

25

Fecha de presentación: febrero, 2019

Fecha de aceptación: mayo, 2019

Fecha de publicación: julio, 2019

TEXTOS, COMPLEJOS TEXTUALES Y COMPRENSIÓN **TEXTS, TEXT CLUSTERS AND COMPREHENSION**

Ivelissi Jiménez Cruz¹

E-mail: ivelissi.jimenez@reduc.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4547-8000>

Manuel Narciso Montejo Lorenzo¹

E-mail: manuel.montejo@reduc.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1939-2916>

¹ Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz” Cuba

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Jiménez Cruz, I., & Montejo Lorenzo, M. N. (2019). Textos, complejos textuales y comprensión. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 206-213. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

RESUMEN

El presente artículo se deriva de una investigación que gira en torno al desarrollo de la comprensión del texto oratorio y brinda herramientas lectoras que permiten la inferencia de significados y el desarrollo de habilidades para la comprensión de estos textos; de ahí que se asuma como objetivo: aplicar el método desarrollador de la dinámica comprensiva global al análisis de un conjunto de textos, a fin de generar nuevos significados derivados de sus peculiaridades individuales y globales. Se describen los procedimientos correspondientes al método propuesto. Estos permiten el análisis de los textos oratorios martianos seleccionados desde una perspectiva organizacional sistémica. De las valoraciones emanadas emerge una dinámica comprensiva global expresada en un macro resultado del proceso lector, como cualidad derivada del diálogo entre el lector con las partes del texto y con un conjunto de textos oratorios.

Palabras clave: Habilidad de lectura, enseñanza de la lectura, comprensión, texto, contexto.

ABSTRACT

The contents of this article come from a research aimed at devising procedures for the speeches as a special type of texts. It offers reading tools for disclosing and inferring meaning resulting in reading skills development. Consequently, this work objective is to illustrate the use of the global comprehension dynamic developmental method for the exegesis of a cluster of texts in revealing nuances of meaning. The findings include the procedures of the method referred above. These procedures allow a full analysis of speeches delivered by José Martí, selected from a systemic perspective. The global comprehension dynamic emerges from the reader interaction with the texts related in the cluster and their correspondence context.

Keywords: Reading ability, reading instruction, reading comprehension, text, context.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de habilidades que posibiliten la comprensión lectora se ha convertido en un reto de la cultura contemporánea que repercute en la formación de la personalidad, por la trascendencia que tiene la reconstrucción de los enunciados, o sea, la comprensión de los significados que entrañan los enunciados dentro de un texto. Desde este punto de vista, enseñar a comprender posee un extraordinario valor, pues constituye un importante punto de partida para la apropiación del conocimiento y su modificación oportuna. Sin lugar a dudas, implica una transformación intelectual, espiritual, material y afectiva, en la medida en que se buscan y crean nuevos significados.

Las teorizaciones más actuales sobre el texto emanaron del impulso que adquirió en el siglo XX el conocimiento lingüístico, a partir de los aportes realizados por la lingüística como ciencia. Estos avances han permitido progresar en los estudios acerca de los procesos relativos al acto de habla, a la actividad de intercambio de significados y a la compleja acción de comprensión y producción del discurso en el que interactúan aspectos sociales, culturales, ideológicos, vivenciales, entre otros elementos.

A partir de las investigaciones de la Lingüística Textual se plantea el estudio de unidades comunicativas que trascienden los límites oracionales para explicar en los textos su macro estructura o contenido semántico de la información, y la superestructura o forma como se presenta en un texto determinado esa información (Van Dijk, 1982). En este ámbito, emergieron definiciones de texto, algunas que lo definían como unidad simple, con carácter unitario, producto de la actividad verbal. Otras definiciones más abiertas han considerado el texto como un sistema o evento comunicativo complejo, con una dimensión dinámica (Beugrande & Dressler, 1981; Eco, 1987; Lotman, 1982)

La complejidad del texto como unidad está dada por su doble carácter de ser a la vez signo y sistema de signos que se integran para dar lugar a un macrosigno, constituido por el texto y su contexto (Lotman, 1982). El estudio del texto como centro de un sistema de relaciones entre varios elementos, es considerado desde el punto de vista semiótico un sistema architextual en el cual interactúan el texto, el contexto, el paratexto, el subtexto, el extratexto, el metatexto, el intertexto y el architexto.

Desde esta perspectiva, Beugrande & Dressler (1981), perfilan indicios sustanciales del texto sobre la base de la unidad de sentido y sostienen que no constituye únicamente el producto de la interacción de sistemas verbales, sino que es el resultado de la interacción de diferentes sistemas no verbales que, teniendo la lengua como vehículo,

evocan representaciones semánticas que son recreadas por el oyente —o lector—, según sus experiencias particulares y circunstancias propias. De acuerdo con el criterio de estos investigadores *“un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad o principios constitutivos: cohesión (dependencias gramaticales), coherencia (relaciones conceptuales), intencionalidad y modalidad (actitud del productor del texto), aceptabilidad (actitud del que recibe el texto), informatividad, situacionalidad e intertextualidad”* (Beugrande & Dressler, citados por Bernández, 1982, p.12). Esta definición enriquece las relaciones entre el contexto, el intratexto y el intertexto porque implica tanto el contexto en que se produce el texto como el de su recepción. Una interpretación similar puede hacerse desde la perspectiva de la sintáctica dialógica de Du Bois (2014), quien apunta que, Desde esta posición, la comprensión del texto se orienta no solo a la percepción de relaciones, sino que es capaz de generar nuevas relaciones recreadas por el sujeto.

Teniendo en consideración tales elementos, la definición ofrecida por Beugrande y Dressler en torno al texto se considera un importante punto de partida teórico en el presente estudio, por tener en cuenta la trabazón morfosintáctica del texto y su unidad externa e interna en relación con el contexto, la condición de aportar una información, la relevancia del contenido —tanto para el emisor como para el receptor— en una situación comunicativa y la relación con la información que proporcionan otros textos que hayan podido aparecer precedentemente en el contexto donde se incluye el texto.

Esta idea resulta coincidente con la propuesta de una *“sintáctica dialógica”* hecha por Du Bois (2014): *“La sintaxis dialógica abarca los procesos lingüísticos, cognitivos e interaccionales involucrados cuando los hablantes reproducen de forma selectiva aspectos de enunciados previos, y cuando los destinatarios reconocen los paralelismos resultantes y logran extraer inferencias de ellos”*. (p. 359)

Las reflexiones anteriores llevan a plantear una cuestión fundamental: si el texto es un ente semantizado, es decir, pleno de significado, y no solo un factor de comunicación sino también un proceso configurante de la realidad, de la inmensidad del mundo cultural en el cual se inscribe, entonces la comprensión textual, como hecho cultural, ha de rebasar el análisis de los componentes de un único texto y su interacción con realidades no textuales, para trascender hacia el establecimiento de posibles vínculos entre un texto y otros textos y contextos, con los que este coexiste, lo preceden o suceden temporalmente. Este es el fundamento del *método desarrollador de la dinámica comprensiva global* empelado de forma experimental en un estudio precedente (Jiménez, 2016).

Lograr la comprensión crítica, como instrumento y proceso cultural, constituye una urgencia en las circunstancias actuales y depende de las mayores o menores habilidades del lector, del empleo de estrategias que le permitan interactuar con más de un texto para obtener, evaluar, comparar y generalizar la información; de ahí la importancia de que se le ofrezcan vías que el lector pueda hacer suyas.

El presente artículo describe un posible método con sus respectivos procedimientos que permiten al lector la progresión en la detección de indicios o pistas, el establecimiento de relaciones, la integración de saberes y vivencias para, finalmente, lograr la comprensión de un conjunto textual. Es preciso esclarecer que este método ya ha sido definido en una investigación anterior, pero en ese estudio fue aplicado a un conjunto textual distinto al seleccionado inicialmente.

Se define como *“método desarrollador de la dinámica comprensiva global*: la orientación de la comprensión de los elementos organizacionales distintivos de un conjunto textual, en el que cada texto es descrito y valorado como parte y todo del conjunto en que se determinan sus interacciones e intercambios sistémicos individuales y globales, en tanto unidad regulada por condicionamientos genéricos y por realidades no textuales”. (Jiménez, 2016)

DESARROLLO

Los procedimientos que se sugieren permiten interactuar de modo reflexivo, global y flexible con más de un texto (de un mismo autor o de autores diferentes) de un modo relacionante y gradual, en una lectura multidimensional para comprender y construir significaciones generales que no podrían generarse si se examinaran los textos por separado; por lo que contribuyen al desarrollo de habilidades como identificar (los indicios más significativos de cada texto y del conjunto), organizar (los elementos seleccionados), comparar (los aspectos elegidos a partir de sus analogías y contrastes) y generalizar (a partir del análisis de cada texto en particular y del conjunto visto como un todo). Ello posibilita no solo examinar la base semántica del texto, sino también transformar los modelos mentales de su proceso comprensivo, al aportar nuevas vías lectoras, dirigidas a diferentes contenidos significativos para el lector (según su cultura), vistos en relaciones semánticas más abarcadoras que trascienden los límites de un único texto como unidad aislada.

Para la realización del estudio se tomaron como muestra los cinco discursos martianos de temática latinoamericana; a saber: Madre América, de 1889; Discurso pronunciado en la velada artístico-literaria de la Sociedad Literaria

Hispanoamericana, el 19 de diciembre de 1889; Discurso pronunciado en la velada en honor de Centroamérica de la Sociedad Literaria, en junio 1891; Discurso pronunciado en la velada de la Sociedad Literaria Hispanoamericana en honor a Venezuela, en 1892; Discurso pronunciado en la velada de la Sociedad Literaria Hispanoamericana en honor a Simón Bolívar el 28 de octubre de 1893.

El criterio de agrupamiento de estos textos se afianza en su unidad conceptual (orientada hacia el sistema de valores); en su unidad referencial (orientada hacia el contexto), dado que, desde el punto de vista cronológico, en ellos se establece una relación de parcialidad que parte desde lo general, a lo particular y se concreta en lo singular; en la similitud de los objetivos que se persiguen y en la semejanza de la expresión formal (orientada hacia lo estético-compositivo). Los cinco corresponden a un único autor, se expresan en prosa, presentan las mismas peculiaridades estructurales y genéricas que determinan su empleo por parte de Martí según los receptores a los que se dirige, en lo referido a la intención comunicativa (exhortar, comprometer, estimular, educar), de manera que lo que se persigue en uno, se refuerza en los otros y, en los cinco, el hombre expulsa de lo más hondo de su ser el genuino deseo de ser escuchado. La respuesta que espera es la misma: el compromiso (colectivo o individual) para alcanzar el objetivo supremo: la fundación de una realidad nueva, de alcance antillano y de proyecciones continentales.

En el diseño de los procedimientos correspondientes al método desarrollador de la dinámica comprensiva global fueron tomados los criterios de otros autores que han estudiado con anterioridad el proceso de lectura (Grass, 2003; Grabe, 2000; Angosto, Sánchez, Álvarez, Cuevas, & León, 2013; Álvarez, 2017). No obstante, se asumen los procedimientos sugeridos por Jiménez (2016), quien propone que para la comprensión de un conjunto textual se requiere:

- Determinación de circunstancias sociales, históricas, culturales, geográficas o biográficas que rodean cada texto o que lo han motivado.
- Identificación de vínculos entre los contextos que rodean o motivan el conjunto de textos conformado.
- Comparación entre las modificaciones que se advierten entre los contextos que rodean o motivan los textos seleccionados.
- Elaboración de esquemas que reflejen de forma general las relaciones entre los contextos que rodean al conjunto.
- Identificación del tipo de receptor al que se dirigen.

- Distinción de ideas que remarcan locaciones, espacios, circunstancias, emociones a las que aluden los textos con el fin de sensibilizar al receptor.
- Determinación de analogías y contrastes en el modo en que se despliegan los significados en los textos, según tipología y sus partes.
- Identificación de sistematizaciones ideotemáticas que se visualizan en el conjunto.
- Distinción de núcleos ideotemáticos esenciales y secundarios que se observan en los textos del conjunto.
- Reorganización de las ideas seleccionadas atendiendo a sus relaciones en el conjunto, en correspondencia con la intención y finalidad de los textos.
- Diferenciación entre redes ideotemáticas que se dirigen hacia la información del público y las que estimulan la reflexión y el convencimiento en el conjunto.
- Contrastación entre finalidades inmediatas y/o mediatas que persiguen los textos.
- Determinación de estabilidades o variaciones en la intención y finalidad del conjunto.
- Apreciación de valores con los que se pretende que el receptor se sienta identificado.
- Estimación del modo en que el objetivo, la intención y finalidad de los textos se emparentan en el conjunto.
- Valoración de la incidencia que tienen las sistematizaciones ideotemáticas apreciadas en el conjunto en los intereses y/o formación del receptor.
- Valoración de la incidencia de las sistematizaciones ideotemáticas del conjunto, en la conducta de nuevos receptores, en circunstancias determinadas.
- Generación de juicios que, a partir de los significados sistematizados en el conjunto, sustenten el criterio seguido para su agrupación.

Es preciso destacar que estos procedimientos no son en modo alguno una secuencia algorítmica de operaciones, sino que se desarrollan como procesos mentales de análisis en los que se penetra en el contenido de los textos, no como una reducción semántica que se satisface con la identificación de una tesis o idea central o la jerarquización de ideas, sino como una co-creación de significados en la que es posible y necesaria tanto la reducción semántica como la extrapolación y ampliación de horizontes que rebasan la intención comunicativa del emisor. Es

decir, si los fines del lector se corresponde con la satisfacción concreta de una necesidad de información, entonces es posible comprender la lectura como reducción semántica en la que dicha necesidad se satisface a partir de la localización de un dato específico; pero si tal fin se relaciona con la comprensión del pensamiento del autor, entonces la lectura debe entenderse como un proceso de ampliación en el que se procura reconstruir un significado que frecuentemente fue expresado de manera incompleta en un texto y que el autor/emisor desarrolló en una serie de enunciados y textos de igual temática.

Este carácter incompleto del texto, entendido como la imposibilidad de apresar el pensamiento del autor apunta hacia el cuestionamiento del discurso como unidad máxima de análisis lingüístico. Su aceptación, aun cuando por el momento no podamos escribir la unidad de análisis superior tiene importante consecuencia para la didáctica de la lengua. Debemos reconocer que texto se relaciona o existe dentro de los límites de su contexto (Lotman, 1982), pero que de igual forma se relaciona y encuentra su desarrollo y completamiento en otros textos realizados en iguales o diferentes contextos temporales.

En consecuencia, para comprender plenamente el pensamiento de un autor se requiere de una gama de procesos analíticos (asociación, secuenciación, comparación, oposición, jerarquización, etc.) y de un proceso constructivo que sintetice los anteriores como macro resultado del proceso lector que describe una progresión en la identificación de niveles de esencialidad que permita la recreación y reconstrucción del pensamiento del autor. Esta progresión es únicamente alcanzable en la interacción con conjuntos de textos.

Lo anterior apunta a que la interacción del lector con un texto involucra uno, otro o varias de los procedimientos descritos en correspondencia con la tipología de ese texto y su conexión con otros textos de igual o diferente naturaleza. Los procedimientos no se suceden, sino que se solapan y complementan.

Esta propuesta de lectura que tiene como objeto a conjunto de textos (y no un texto) supone que cada pieza del conjunto sea revelada desde su esencialidad, el intratexto, y que, a su vez, constituya la parte de un todo que interactúa con otros textos para reforzar lo persuasivo, siempre condicionado por un contexto regulador. Detenerse a examinar de este modo los textos tiene como ventaja el carácter cíclico que adquiere el proceso lector, pues se parte de la identificación de los elementos nucleares que caracterizan y condicionan los textos, se organizan los elementos identificados según su distribución, se comparan

por analogías y contrastes para arribar, por último, a generalizaciones estilísticas, temáticas y conceptuales.

La propuesta que entraña este trabajo se validó mediante un pre-experimento realizado en la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, durante el curso 2016-2017. Para ello, se diseñó el programa de la asignatura “*Construyendo una ética del discurso para convivir en paz y armonía*”, como curso optativo, dirigido al quinto año del Curso Diurno (CD), de la carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Español y Literatura. Dispuso de un total de 34 horas/clase.

La muestra estuvo conformada por 11 alumnos de un grupo único del Curso Diurno (CD), del quinto año de la carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Español y Literatura, de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, en el curso 2014-2015.

Se orientó a los alumnos la lectura y contextualización de los discursos con los que se iría trabajando paulatinamente, a lo largo del tiempo destinado a la asignatura, hasta concluir el análisis. Los resultados de este proceso quedarían recogidos por escrito, de manera individual, en ensayos elaborados por los estudiantes que fueron valorados bajo el criterio del método de análisis del producto de la actividad. A continuación, se transcribe una síntesis de dicha valoración cualitativa.

Como resultado de la aplicación del método propuesto se pudo constatar que en la contextualización de los discursos seleccionados sobresale como elemento fundamental que Martí, en su peregrinar por la región americana, se permeó de un profundo conocimiento del hombre americano, particularmente del indio (sus costumbres, religión, modos de vida, sufrimientos) lo que le sirvió para madurar sus concepciones éticas y estéticas acerca de la realidad latinoamericana. Asimismo, advirtió la idiosincrasia del ser de la América del Norte mientras vivió en New York— y previó con una agudeza extraordinaria los peligros que representaban para la madre América, los EE.UU., de ahí sus vigentes expresiones: “*el deber urgente de nuestra América es enseñarse como es, una en alma e intento... El desdén del vecino formidable, que no la conoce, es el peligro mayor de nuestra América; y urge, porque el día de la visita está próximo, que el vecino la conozca, la conozca pronto, para que no la desdeñe*” (Martí, 2001a, p. 22)

El conocimiento alcanzado por Martí en este período, formado no solo en su tránsito por diferentes países, sino también, y con mayor fuerza, por la información recibida mediante su intensa avidez de lectura, se refleja con brillantez en su ferviente actividad política, cultural e intelectual.

Las piezas que dedica a la región centroamericana y a la mexicana, aunque son muy breves en comparación con el resto, poseen una grandeza singular. Al mismo tiempo que recrean la naturaleza americana en unidad indisoluble con la historia del continente, van brindando, mediante hermosas imágenes cargadas de lirismo, la cronología histórica de estos pueblos, desde que surgieron, hasta el presente republicano. Un excelente mosaico de costumbres, de mitos y recuerdos históricos van transportando al lector a ese pasado precolombino, que revelan a Martí como su insuperable conocedor.

El discurso en homenaje a Centroamérica evidencia la capacidad martiana para reformular, como explica Álvarez (1985) “*demuestra perceptiblemente con qué concentración artística empuñó Martí la elocuencia como medio expresivo, tan poético como el verso, pero más eficaz, por momentos, para la defensa de la propia identidad*” (p. 147); mientras que el que rinde tributo a México, descubre otro aspecto importante del estilo oratorio martiano: “*la impronta periodística y modernista*” (Álvarez, 1985, p. 156). En ambos textos subyace el anuncio seguro de un futuro mejor para los pueblos de América.

Sus dones de elocuencia tampoco merman en este período, en el que pronuncia, entre otros, el del 28 de octubre de 1893, que dedica a ponderar la figura de Simón Bolívar. En reiteradas ocasiones y en disímiles textos Martí expresó sus opiniones acerca de este hombre singular. Numerosos estudios críticos dan cuenta en la actualidad de los preceptos martianos acerca del Libertador. En todos se enaltece la confianza del Maestro en el papel de las ideas y en la labor política y social del Padre de las luchas americanas. Por eso se considera a Martí uno de los más destacados merecedores de la trayectoria histórica de Bolívar, en él la exaltación hacia esta personalidad involucra los planos estéticos, justiciero y su condición humana.

El discurso, según afirma Álvarez, “*vuelve a transportar a Martí a una eminente altura oratoria, no solo por la fuerza de las ideas y lenguaje, sino también por la serena armonía*” (1985, p. 165). En él se funden aspectos del discurso apodíctico, al brindar una semblanza del héroe venezolano, y del deliberativo, ya que trata asuntos de la política continental; de modo que una vez más se revela el pensamiento martiano hondamente ligado a las gestas bolivarianas de nuestra América.

Entre sus concepciones éticas sobresalen la necesidad del reconocimiento sincero a los méritos de quien luchó por la patria grande, así como su idea de la gratitud y admiración hacia los héroes, y en este sentido apunta

en su Discurso pronunciado en la velada de la Sociedad Literaria Hispanoamericana en honor a Simón Bolívar el 28 de octubre de 1893, "*ni a la justa admiración ha de tenerse miedo, porque esté de moda continua en cierta especie de hombres el desamor a lo extraordinario*". (Martí, 2001b, p. 241)

A este panorama histórico cultural del período en que se insertan los discursos de temática latinoamericana, podrían ser añadidos otros juicios. Las valoraciones y comentarios que a continuación se expresan, constituyen el macro resultado del proceso lector, que deviene de la aplicación del método propuesto y sus procedimientos.

En las prédicas estudiadas es relevante la presencia de ideas asociadas a la unidad latinoamericana, preceptos que se sustentan en la igualdad de principios y en la búsqueda del mejoramiento humano.

Aunque desde el punto de vista cuantitativo resulta un conjunto aparentemente insignificante, en comparación con otras ideas más recurrentes y sistematizadas como son, al decir de Betancourt (2006), *Raíces americanas, Guerras de independencia y el porvenir hispanoamericano*, las nociones que connotan los vocablos revelan la importancia que le concedía Martí al logro de la unidad en Hispanoamérica para alcanzar un porvenir beneficioso, una república verdadera, de manera que el sentido de filiación continental y caribeña se multiplica en diferentes aristas semánticas.

El orador acude, con las emociones más puras y más elevadas al corazón de sus oyentes para convocarlos a poner fin a las desintegraciones y lograr la identidad humana. Su agudeza discursiva tiene un propósito aleccionador en lo político y en lo ideológico; de ahí que el fin esencial sea compartir con sus interlocutores y con el resto de los americanos ese sentimiento de unidad. La reiteración de las variantes morfológicas *unidas, unen, unidad, unir, unirse*, corroboran la intención del orador de estimular a los oyentes para promover en su actitud transformaciones y la toma de una legítima conciencia. Complementan este matiz los vocablos *fundé, junta, hemos de querer, familia (de pueblos), todas, casa (solar), haz, hermandad*, entre otros.

En cuanto a la relación de ordenamiento semántico, se va estableciendo una enérgica gradación, pues el verbo martiano se va intensificando con el propósito de que veamos a nuestra América como la patria grande. Los términos *América, alma, madre, casa, hogar, familia, hermandad, continente*, (incluso algunos se abren en distintos matices), están sugiriendo no sólo el espacio donde se vive, sino un lugar de abrigo, recogimiento y satisfacción, a la vez que sirve de refugio al peregrino que arrastra

su dolor en las soledades. En esta tierra se disfruta de la hospitalidad de sus moradores, pero también provoca la inspiración de los artistas por la majestuosidad de sus elementos naturales.

En las prédicas en honor de México y de Centroamérica se aclara que lo que une y hermana a esas naciones va mucho más allá "*que la pócima de ira con que les alborotó las venas el conquistador*" (Martí, 2001b, p. 113); es decir, se alude al hecho de que a pesar del exterminio casi total al que fueron sometidas, hoy se levantan para constituirse como unidad latinoamericana, como un solo hogar.

Un hecho concreto de la historia de América, y que es recreado en el discurso de Centroamérica, constata el deseo de reafirmar el rescate de lo autóctono y el anhelo de independencia, se trata de la llamada *Junta de Notables*, en 1821, convocada por los guatemaltecos y en la que se acordó declarar la independencia de Centroamérica en forma simultánea con México cuyos aires se extendieron y repercutieron en el resto de América.

Con la defensa de los ideales que añoran la unidad se resume el empeño de recuperación de la identidad, del modo propio de hacer la patria, de conjugar las raíces con el nuevo orden universal, pero sin ataduras con la España, cada vez más atrasada, empobrecida y explotadora.

La palabra ardorosa del Apóstol cierra la narración del homenaje a Centroamérica con radiantes imágenes que realzan el entorno para reiterar su idea fija de que esta región sea una sola y libre, afán que se extiende a la América entera. Al respecto certifica que "*la majestad y rebelión de su naturaleza de volcanes, del hábito de crítica aguzado en la larga esclavitud y de la lección aprendida en la prueba franca y dolorosa de hombres y sistemas, viene a aquellas repúblicas un señorío mental, más verdadero que visible y más eficaz que ostentoso, por el que todas se reconocen y unen, y en donde entra por parte tan viva lo más fecundo de la fantasía, que pudiera un avezado en imágenes comparar aquella serena mente de Centroamérica a una casa solar, de portón de alto escudo, por cuyos balcones colgasen, pintorescas y amables, las enredaderas*". (Martí, 2001b, p. 115).

Otra noción muy importante que recorre las cinco piezas oratorias es la continuidad y cumplimiento del paradigma bolivariano, que se manifiesta fundamentalmente, en los discursos "Madre América", en honor de Venezuela y de Simón Bolívar; textos en los que el orador dedica tiempo para expresar su sincera admiración por el Libertador.

Las estructuras lingüísticas *razas, todas, casa, unión, empeñado, acción, compacta, junto, evoca, pueblos, idea*

(*continental*), *fuerzas (unidas)*, confirman la labor política y social de Bolívar que fue desplegada años más tarde por José Martí, quien no pierde ocasión para reiterar el ideal bolivariano de que todo el Nuevo Mundo se constituyera en una sola nación. En los documentos como la Carta de Jamaica y el informe del Congreso de Angostura expresa abiertamente su deseo de ver “*formar en América la más grande nación del mundo, menos por su extensión y riqueza que por su libertad y gloria*” (Bolívar, 1986, p. 67) donde se ligan entre sí sus partes con el todo “*ya que tiene un origen común, una lengua, unas costumbres y una religión, debería tener un solo gobierno que confederase los diferentes estados que hayan de formarse*” (Bolívar, 1986, p. 67). Sin embargo, estaba convencido de que ese sueño aún no era posible porque “*climas remotos, situaciones diversas, intereses opuestos, caracteres diferentes, dividen a la América*” (Bolívar, 1986, p. 67)

La peroración para la nación venezolana cierra con la mención nuevamente a Bolívar y su principio de equilibrio, de fusión integradora de nuestros países. En este sentido expresa: “siento que en las botas de pelear... se pone en pie el genio de América, y mira satisfecho, con el fuego vivífico de sus ojos, a los que, de buena voluntad para todos los pueblos buenos de la Tierra, cumplen... su legado de juntar en un haz las hijas todas de nuestra alma de América”. (Martí, 2001b)

La unidad en medio de la diversidad constituye otra noción relevante lo que se evidencia en los siguientes vocablos que se complementan semánticamente en los discursos: *compuestos, desemejantes, razas, fusión, hijas, todas, libertad (sudamericana), cinco, pabellones*. Este precepto formaba parte esencial del pensamiento y accionar del Apóstol. A lo largo de su vida política y, aún más, cuando llevaba a cabo los preparativos de la Guerra necesaria el afán de fundir lo diverso y lo disperso era un reclamo imprescindible para avivar la revolución. Su fecunda labor de agitador político y revolucionario, en el seno de los emigrados de Tampa, Cayo Hueso y New York, principalmente, lleva impregnado el emblema de integrar a todos los factores, intereses e ideologías.

Llama la atención el empleo repetido del pronombre posesivo *nuestro*, en todas sus variantes morfológicas para expresar la correspondencia del orador con su público: Martí se siente hijo de la madre América, de ahí que en reiteradas ocasiones utilice ese pronombre en estrecha concordancia con los sustantivos *América, Continente, alma y pueblos*, para reforzar el sentimiento de pertenencia, de identificación con la tierra donde nació Juárez.

Por otra parte, se localiza el adjetivo *solo* para adicionar y ratificar la importancia de la unidad continental, en los

sintagmas nominales *un solo hogar, un solo pueblo*; mientras que su presencia recurrente en la forma del femenino “*sola*, en la expresión sentenciosa” imprime a la frase la idea de unidad americana, pero sin injerencia foránea en la soberanía de las repúblicas independientes. Esto se observa en su Discurso pronunciado en la velada artístico-literaria de la Sociedad Literaria Hispanoamericana: “*¿A dónde va la América, y quién la junta y guía? Sola, como un solo pueblo se levanta. Sola pelea. Vencerá sola*”. (Martí, 2001c, p. 138)

CONCLUSIONES

Para el desarrollo de la comprensión de un conjunto textual se requiere atender a la estrecha relación entre las peculiaridades de los textos seleccionados, los criterios a partir de los cuales pueden ser relacionados y el método que se emplee para su estudio, de modo que se revelen los valores éticos, estéticos y culturales del conjunto.

El método desarrollador de la dinámica comprensiva global propicia el establecimiento de relaciones de interdependencia y complementación que permiten analizar los textos desde una visión de conjunto.

Los resultados obtenidos corroboran que es pertinente y posible trascender el análisis de un único texto como unidad aislada, por una visión asociativa, integradora de un conjunto examinado en unidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. E. (1985). *Estrofa, imagen fundación: la oratoria de José Martí*. La Habana: Casa de las Américas.
- Álvarez, L. E. (2017). *Lecciones de vuelo: la lectura en nuestro presente*. Camagüey: Acana.
- Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M., Cuevas, I., & León, J. A. (2013). Evidence for top-down processing in reading comprehension of children. *Psicología Educativa* (19), 83-88. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X13700149>
- Bernández, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Betancourt, I. (2006). *Nuestra América en la oratoria martiana: una aproximación léxico-semántica*. (Tesis de maestría). La Habana: Universidad de las Artes. Fial Camagüey.
- Beugrande, R. D., & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Text-linguistik*. Tübingen: Niemayer.
- Bolívar, S. (1986). *Escritos políticos*. México: Porrúa, S. A.

- Du Bois, J. W. (2014). Towards a dialogic syntax. *Cognitive Linguistics*, 25(3), 359–410. Recuperado de http://www.lattice.cnrs.fr/IMG/pdf/DuBois_forthcoming_Towards_a_Dialogic_Syntax-DRAFT_2-2-1.pdf
- Eco, U. ((1987). *El lector modelo*. Barcelona: Lumen.
- Grabe, W. (2000). Current Developments in Second Language Reading Research Language. En, N. B. Byrd, & L. M. Gitterman (Edits.), *Landmarks of American Language and Linguistics*. (pp. 136-151). Washington D.C.: Office of English Language Programs.
- Grass, E. (2003). *Textos y abordajes*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Jiménez, I. (2016). *Enfoque textual integrador para el desarrollo de la comprensión del texto oratorio martiano en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Español y Literatura*. (Tesis doctoral). Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Lotman, Y. M. (1982). *La estructura del texto artístico* (2da ed.). Madrid: Itsmo.
- Martí, J. (2001a). *Obras Completas* (Vol. VI, págs. 15-27). Ciudad de La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Martí, J. (2001b). *Obras Completas* (Vol. VII). La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Martí, J. (2001b). *Obras completas* (Vol. VIII). La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Van Dijk, T. A. (1982). *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.