

## UNIDAD 1.2:

### Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua

Luis González Nieto \*

1. **Ciencia y enseñanza**
2. **La elaboración de una didáctica**
3. **Los modelos de las ciencias del lenguaje**
4. **De la lingüística a la pragmática**
  - 4.1. Los cambios en la semántica léxica
  - 4.2. Sintaxis, semántica y pragmática
5. **La diversidad sociolingüística**
  - 5.1. Unidad y variación
  - 5.2. Ámbitos y registros
6. **La lingüística del texto**
  - 6.1. El texto como unidad de comunicación
  - 6.2. Coherencia y cohesión
  - 6.3. Comprensión y planificación
  - 6.4. Tipos de texto y dominio del discurso
7. **Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua**
8. **Bibliografía**

\* Luis González Nieto es catedrático de Lengua y Literatura del Instituto *Tirso de Molina*, de Madrid, y profesor asociado de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua

Luis González Nieto

## I. Ciencia y enseñanza

En la transmisión del conocimiento escolar se hace necesario establecer una diferencia entre los conocimientos propiamente dichos y la forma de transmitirlos; es decir, entre un campo de saber o una ciencia básica y su didáctica. Ambos aspectos están íntimamente unidos pero son cosas diferentes, aunque a veces se confundan y a menudo no se preste suficiente atención a los problemas de transmisión. El propio término *didáctica* no tiene buena acogida entre el profesorado de los niveles medios y superiores.

Conocer un acontecimiento histórico o comprender un principio físico o matemático no equivale a entender su formulación verbal o algorítmica; esa formulación no será captada de la misma manera por un especialista en la materia, por un alumno que cursa estudios universitarios o por un adolescente al que se le presenta por primera vez en las aulas de secundaria. Por otra parte, al definir el aprendizaje que se quiere alcanzar y al decidir las actividades que se deben realizar, se están tomando, consciente o inconscientemente, opciones acerca de lo que debe ser enseñando y aprendido, lo que supone partir de unas determinadas concepciones del saber y de la enseñanza. Esto es evidente cuando las administraciones promulgan unos currículos y unos programas cuyos contenidos se justifican por unos fines y objetivos pedagógicos. Pero lo mismo sucede en cada aula, en la que cada profesor, lo reconozca o no, actúa conforme a su propia concepción del área de conocimiento y de los fines sociales de la enseñanza. De hecho las convicciones los hábitos académicos de los docentes tienen más influencia en los procesos de enseñanza que las normas legales.

En el campo del lenguaje existe un consenso bastante general acerca de que el objetivo fundamental de la enseñanza en los niveles anteriores a la universidad es el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión de alumnos y alumnas; es decir, conseguir que adquieran un buen conocimiento de la lengua como usuarios. Pero el problema metodológico está en el papel que deben desempeñar en las aulas los conocimientos *teóricos* acerca de la lengua; concretamente, lo que suele entenderse por conocimientos *gramaticales*. Con frecuencia se invoca la famosa afirmación de Américo Castro (1924) acerca de la inutilidad de la gramática: “La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar o que la mecánica no enseña a andar en bicicleta”. También, las observaciones de Salvador Fernández Ramírez (1941), para quien el estudio de la lengua y el de la gramática son dos cosas diferentes.

Tanto Américo Castro como Salvador Fernández, a quienes han seguido otros muchos (Gili Gaya, Seco, Lázaro,...), coinciden, por lo tanto, en diferenciar entre enseñanza de la lengua y enseñanza de la gramática. Pero pocas veces se recuerda que el propio Castro propone la incorporación de algunos conocimientos sobre la historia de la lengua, que pueden ser útiles a los alumnos para comprender determinados usos y significados. Y Fernández Ramírez no niega en absoluto la conveniencia de unos conocimientos gramaticales que expliquen cómo están organizadas las lenguas, como se explica la estructura del átomo, siempre que sean algo netamente diferenciado de la “enseñanza del lenguaje”. Y es que, como observa Narbona (1987), no se puede ignorar la correlación existente entre las concepciones teóricas de los estudios lingüísticos y los enfoques de la enseñanza; el modelo histórico de la lingüística era el predominante en los años en que escribe Castro; cuando lo hace Fernández Ramírez, se está extendiendo una concepción científica y autónoma de la gramática descriptiva, como algo muy diferente de la gramática tradicional y normativa.

Así pues, es importante que los profesores tengan en cuenta las distintas perspectivas de la teoría sobre los fenómenos lingüísticos, preguntándose lo que pueden aportar para la formulación de los objetivos y la

metodología de la enseñanza. Sobre ello se volverá, después de delimitar las relaciones entre el área de los estudios lingüísticos y la enseñanza de la lengua.

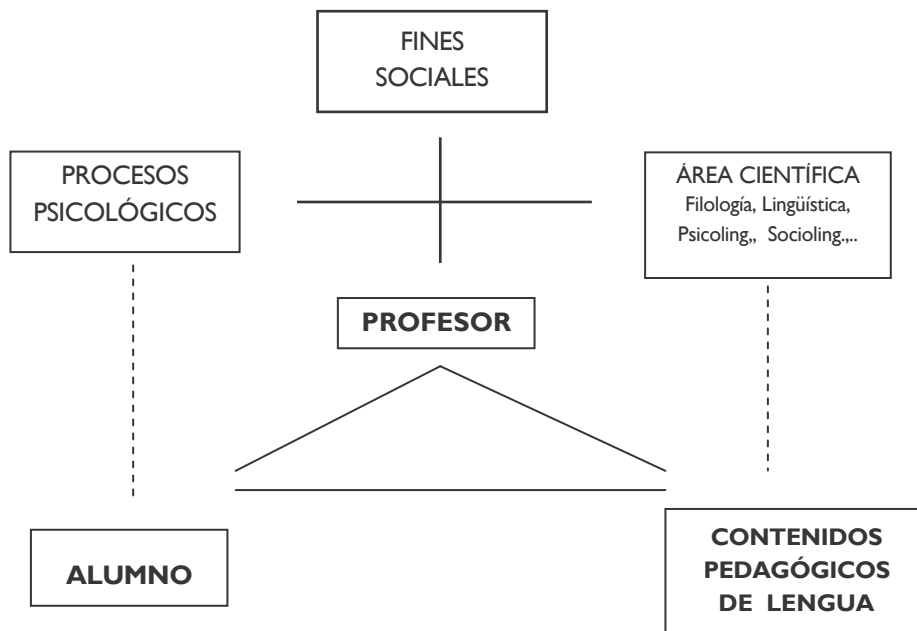
## 2. La elaboración de una didáctica

La enseñanza, como ya observaba hace tiempo Piaget (1969), siempre ha de tener en cuenta tres tipos de problemas: la determinación de los *fin*es, las ramas del conocimiento necesarias para alcanzarlos y la adecuación de los métodos al *desarrollo mental* de los alumnos.

De la enseñanza de la lengua se han ocupado la Didáctica de la Lengua y Literatura y la Lingüística Aplicada. Aunque la segunda corresponde más a la tradición sajona y se ha desarrollado sobre todo en la enseñanza de segundas lenguas, ambas coinciden en estos momentos en planteamientos muy similares<sup>1</sup>. Valgan como ejemplo estas palabras de Bronckart (1985) en las que se observa también la referencia a los fines y al desarrollo psíquico de los alumnos:

“En la práctica, la didáctica apunta de hecho a la "toma de conciencia" de las finalidades de la enseñanza de la lengua materna y se propone como objetivo general reducir la brecha existente entre esa realidad escolar y las finalidades ideales de los textos oficiales. En función de ese objetivo, la didáctica se crea instrumentos de acción, recurriendo, cuando ello se revela necesario, a las ciencias del lenguaje y a la psicología del desarrollo.”

De acuerdo con ello, el papel del profesor podría representarse en un esquema como el siguiente:



El profesor actúa como un mediador entre los alumnos y el saber organizado culturalmente en disciplinas o asignaturas; en nuestro caso, la filología o la lingüística, pero también la psicolingüística o la sociolingüística. Su tarea consiste en “transformar los conocimientos científicos de la disciplina en conocimientos pedagógicamente adecuados a las capacidades de sus alumnos y a unos fines definidos socialmente” (V. Coll 1987). Esto le obliga a preguntarse para qué enseña su materia, cómo la aprenden los alumnos y qué conocimientos son o no relevantes para ello. En el caso de la lengua, si se acepta que el fin es desarrollar las capacidades lingüísticas, habrá que decidir qué conocimientos gramaticales, textuales o discursivos son útiles o necesarios para desarrollar esas capacidades, cómo deben ofrecerse a los alumnos, qué actividades conviene que estos realicen; también, el momento y la profundidad con que los contenidos deben presentarse.

<sup>1</sup> Muchas ideas de las contenidas en estas páginas tienen un desarrollo más extenso en González Nieto 2001. Para lo referente a la Lingüística Aplicada y a la Didáctica de la Lengua, ver 1.3.

Por otra parte, la psicolingüística, la sociolingüística o el análisis del discurso ofrecen algunas explicaciones sobre el desarrollo lingüístico y la interacción verbal que tienen gran importancia para la psicología y sociología educativas y, consecuentemente, para la didáctica. Es decir, el campo científico de la lengua hoy no puede entenderse en el sentido estricto de la "lingüística", sino que debe tener en cuenta las aportaciones de la filosofía del lenguaje, la psicolingüística y la sociolingüística, que han modificado el propio modelo teórico y ofrecen interesantes aportaciones tanto para la determinación de los saberes lingüísticos del alumnado como para las dimensiones psicosociales y metodológicas de su enseñanza.

Es lo que ya hace años expresaba M.A.K. Halliday (1978):

"Muchos de los que hemos trabajado en proyectos de investigación y desarrollo ligados a la enseñanza del inglés como lengua materna estamos convencidos, pese a la aseveración de Engelmann de que "la teoría lingüística no contiene un solo principio que sea necesario en una situación de enseñanza", de que una *combinación de ideas tomadas de la lingüística, la psicología y la sociología, entre sí y con la experiencia profesional del profesor*, puede revitalizar y está revitalizando el proceso educativo en los puntos en que es más necesario... Dichas materias no son ramas de la teoría educativa y sería ingenuo esperar que todo lo que un lingüista, un psicólogo o un sociólogo, tenga que decir encierre algún mensaje para un profesor de lengua. No obstante, el desarrollo de una teoría sociolingüística general o sociología del lenguaje, es indirecta pero inequívocamente, de importancia fundamental para el maestro"

Más recientemente, Anna Camps (1993), después de enumerar la convergencia de intereses entre psicología, sociología y lingüística, subraya su importancia para la didáctica:

"La importancia del *análisis del discurso* en los estudios lingüísticos y también en los psicológicos, que puede ser instrumento básico en la investigación didáctica... En este campo, la convergencia va más allá de su consideración como instrumento de análisis... y la hallamos en los fundamentos teóricos de algunas de las aproximaciones. Uno de los ejemplos más significativos se refiere a *la consideración del lenguaje... como producto social* que plantea Vigotsky, que puede completarse con Bakhtin desde el punto de vista literario y la de Ducrot desde una visión lingüística. Derivado, en gran parte, de las líneas anteriores, *el contexto* es... objeto de investigación desde distintos campos científicos".

Así pues, en la actualidad se puede hablar de una "lingüística educativa", como la denomina el propio Halliday, que se relaciona con la reciente recuperación de los tempranos trabajos de Vigotsky (1934) sobre la adquisición del lenguaje y del pensamiento o con las preocupaciones de Bernstein (1971) sobre la repercusión de los factores sociolingüísticos en la enseñanza (v. Stubbs 1984, Wells 1986, Edwards y Mercer 1987).

### 3. Los modelos de las ciencias del lenguaje

En el campo de estudio del lenguaje y de las lenguas se han ofrecido diferentes modelos a lo largo de la historia y muy especialmente en los últimos tiempos.

Hasta el siglo XIX, los estudios de la lengua y la literatura siempre estuvieron relacionados con la lógica, con la literatura y con la enseñanza. La *Retórica* y la *Gramática*, "artes del buen hablar y del buen comportamiento", han actuado desde la Antigüedad como modelo de referencia y como metodología de la enseñanza; su planteamiento de las tres fases *-inventio, dispositio y elocutio-* de la elaboración de los textos tenía por objeto proporcionar pautas tanto para el análisis como para la producción del discurso; el papel de la gramática, junto con el de las *figurae*, consistía en proporcionar pautas para una buena *elocutio*. A partir del Renacimiento, las gramáticas fueron adquiriendo un carácter más autónomo y mayores pretensiones de rigor teórico, siempre sobre una base lógica, racionalista y vinculada a la psicología.

Es en el siglo XIX cuando los estudios lingüísticos comienzan a plantearse como una ciencia autónoma, a partir del momento en que los *comparatistas* empiezan a describir ciertas regularidades y semejanzas de las lenguas y, sobre todo, cuando los *neogramáticos* desarrollan un método histórico-positivista que ha permitido describir de forma rigurosa la historia de muchas lenguas –su evolución fonética, morfológica y léxica– y establecer parentescos entre lenguas; también han contribuido a desarrollar los estudios de *geografía lingüística* y *dialectología*.

En las primeras décadas del siglo XX aparecen los diversos *estructuralismos* norteamericanos y europeos que, por encima de sus diferencias, coinciden en su carácter sincrónico, frente al historicismo de los neogramáticos, y en sus postulados de autonomía o "inmanencia" frente a la lógica o la psicología. El estructuralismo establece una oposición tajante entre sistema y uso –entre lengua (*langue*) y habla (*parole*) en la terminología de Saussure– y postula como su centro de interés exclusivo el de la lengua concebida como un sistema social; los usos individuales de los hablantes sólo interesan como material de trabajo del lingüista. De acuerdo con ello, la tarea del lingüista consiste en la descripción sincrónica, formal y sistemática de la *lengua*, concebida como una estructura de sistemas –fónico, morfológico, léxico... – interrelacionados. La gramática generativa que aparece en los sesenta es en gran medida, y a pesar de las polémicas del momento<sup>2</sup>, una nueva versión del modelo estructural, con su distinción entre competencia lingüística (*competence*) y actuación (*performance*) y su atención, también excluyente, a la competencia. Las principales novedades teóricas que aporta están en su atención a las relaciones entre significado léxico y sintaxis –gramaticalidad y aceptabilidad de la frase– y en la vinculación de la lingüística a la psicología, lo que despertó el interés de los estudiosos de la psicología del lenguaje y del conocimiento.

Por fin, en el último tercio del siglo XX los estudios lingüísticos han trascendido el estudio de la lengua como sistema y el nivel sintáctico de la oración, para atender a la actividad comunicativa de los hablantes, al texto, al discurso y al contexto; con ello han ido adquiriendo un carácter marcadamente interdisciplinar.

A partir de los años sesenta, Benveniste entre otros sienta las bases para distinguir entre una *lingüística de la lengua* y una *lingüística del discurso*, cuya frontera está en la *frase* o enunciado, al tiempo que se señala el carácter complementario de ambas:

"... con la frase se sale del dominio de la lengua como sistema de signos y se penetra en otro universo, el de la lengua como instrumento de comunicación, cuya expresión es el discurso. Son por cierto dos universos diferentes, pese a que abarquen la misma realidad, y dan origen a *dos lingüísticas diferentes, aunque se crucen a cada paso*" (Benveniste 1966).

En una línea similar se pronunciaba Lyons 1977, al distinguir entre una lingüística de la lengua que se ocupa de las *oraciones del sistema* y una lingüística del discurso, que se ocupa de las oraciones o *enunciados del texto*.

En el seno de la lingüística se fue tomando conciencia de que la descripción de ciertos fenómenos sólo se podía realizar sobre unidades más amplias que la oración, y de que había que incluir los *fenómenos de la enunciación* –del acto de enunciar un mensaje–, que deja sus marcas en el enunciado –personas gramaticales, marcas temporales, modales, deícticos,...–. Es así como se plantea, por una parte, la necesidad de una *gramática del texto* y, por otro, de una lingüística del discurso –*análisis del discurso* o *pragmática lingüística*–, como análisis de los usos de los hablantes.

Los cambios que se fueron produciendo se debían en parte a una evolución, o una transformación interna, del modelo estructural, pero también a la convergencia, ya señalada, de la filosofía, la psicología y la sociología en su atención a cuestiones de la comunicación y la lengua. Las preocupaciones de los lingüistas convergen con los análisis de la filosofía del lenguaje sobre el significado y más concretamente con la teoría de los *actos de habla* (Austin 1962, Searle 1969), que establecía la diferencia entre significado lingüístico o *locutivo* e intencional o *ilocutivo* (Todorov 1970). En este sentido, existen enunciados o actos de habla en los que ambos significados coinciden –por ejemplo, cuando afirmo que *tengo mucha fiebre* con el único objeto de informar de que estoy enfermo–; pero otras muchas veces no, como es el caso de los *actos de habla indirectos* en los que diciendo una cosa, se quiere decir otra. Así, *tengo mucha fiebre* puede ser una invitación a disculpar mi falta de atención; cuando en una comida pregunto a alguien *¿puedes acercarme la sal?* (*locución*), mi pregunta vale por un ruego cortés (*ilocución*).

---

<sup>2</sup> Las principales diferencias están en la concepción individual de la *competence* –capacidad del hablante para generar enunciados– frente al carácter social de la *langue* de Saussure, en el postulado del *innatismo* – el carácter innato de la facultad del lenguaje en la especie humana– que hoy nadie discute, y en la distinción de una estructura profunda y una estructura superficial en las lenguas.

## 4. De la lingüística a la pragmática

### 4.1. Los cambios en la semántica léxica

La teoría de los actos de habla hace que los lingüistas se replanteen el propio concepto de significado, que ha ido evolucionando desde una concepción “microlingüística”, basada en el significado léxico más la sintaxis, hacia los planteamientos de la pragmática y la semántica social<sup>3</sup>:

“La semántica microlingüística... trata en primer lugar del significado descriptivo. La lengua, sin embargo, no es un mero instrumento para transportar información factual, sino que sirve asimismo para una diversidad de funciones sociales y expresivas... Ninguna teoría semántica satisfactoria y comprehensiva puede permitirse la omisión del significado social y expresivo, ya que debe apoyarse plenamente en la noción de adecuación contextual. Y si se sostiene que ésta entra en el ámbito de la sociolingüística o de la estilística, entonces al menos esta parte de la sociolingüística o de la estilística debe incluirse en la semántica lingüística.” (Lyons 1977; véase también Lyons 1981)

La lingüística estructural había elaborado una teoría de los *campos* basada en la existencia de unos rasgos semánticos, a la manera de los rasgos distintivos de los fonemas, el significado léxico se analizaba como un módulo o componente autónomo del sistema lingüístico. La gramática generativa había hecho algo similar con sus intentos de describir el significado léxico mediante los diagramas de flujo de unos rasgos léxicos –*humano, animado, inanimado, contable,...* –. Pero la teoría de los rasgos, como haces de significados mínimos estables de las palabras, y la concepción modular del léxico como un conjunto de piezas que se insertaban en unos esquemas sintácticos conforme a unos criterios de compatibilidad semántica, comienzan a ser revisados desde la semántica cognitiva y desde los planteamientos de la pragmática lingüística.

La semántica cognitiva destaca, por una parte, la importancia de la *descripción semántica de la situación* (Hörmann 1976); por otra, sugiere la posibilidad de que los significados se adquieran por medio de *prototipos* (Kleiber 1990). También se elabora una teoría de *marcos* y *guiones* como elementos organizadores del significado (Schank y Abelson 1977; también en Brown y Yule 1983).

Ante todo, la base de la mutua comprensión no parte del significado lingüístico de las palabras, sino de una interpretación común de la situación por los interlocutores; y en la vida social no se produce un número infinito de situaciones, sino unas situaciones tipo o “situaciones convencionales” (*situation convention*) que los participantes comparten o creen compartir. Es así como preguntas del tipo “¿Puedes + verbos de acción” (*¿puedes acercarme la sal?*) o como “¿Qué clase de persona, gente...?” serían “reconocidas-en-situación” como convenciones alternativas, respectivamente, de una petición o de una protesta. Son muchos los ejemplos convincentes aducidos por Hörmann y otros muchos de que *la comprensión se origina en la descripción semántica de la situación y de que el enunciado verbal es interpretado en función de ella*.

El planteamiento anterior tiene claras coincidencias con la teoría de los actos de habla, al observar que el significado literal de un enunciado sólo es debidamente interpretado a la luz de las circunstancias de la situación en que se produce, que pueden darle un significado discursivo diferente al literal.

La psicología cognitiva sugiere además que el aprendizaje de los significados se adquiere a partir de *prototipos* o *estereotipos* de las entidades y fenómenos naturales y sociales, más que como una red exhaustiva de rasgos; esto supone que un significado como “pájaro” posiblemente se conforma mejor con un tipo de pájaros como *gorrión* o *paloma* que con otros como *gallina* o *avestruz*, es decir, que seguramente hay zonas de significados netas y claras y zonas más borrosas y ambiguas y los prototipos se van modificando con el uso en distintas situaciones.

De la colaboración entre psicólogos, lingüistas e informáticos ha surgido también una teoría funcional del significado concurrente con los postulados anteriores y con los enfoques más recientes de la sintaxis (v. *infra*). Según ella (Schank y Abelson 1977), cualquier significado puede ser reducido a unos *actos primitivos* –del tipo “transferencia de una relación abstracta”, “transferencia de localización de un objeto”, “aplicación de fuerza

<sup>3</sup> Es cuando menos sorprendente que todavía se recoja en algunos manuales escolares una identificación excluyente entre léxico y semántica hablando, por ejemplo, de un *nivel léxico-semántico*, como si no hubiera una semántica de la sintaxis y del discurso.

sobre un objeto", "construcción de información a partir de información anterior", etc. —, que actúan como esquemas o conceptualizaciones básicas, marcos o planes, de todos los significados posibles de acciones y estados. Es decir, los significados de una palabra no se procesan de forma aislada, sino en relación con uno de esos actos primitivos, que actúan como *guiones* o *planes* de la comprensión.

Asimismo se ha mostrado la importancia cognitiva de los *esquemas de la actividad social* en general y de ciertas actividades o experiencias sociales concretas —la realización de viajes, la asistencia a espectáculos, a restaurantes,... — que actúan como *marcos de experiencia* —el viaje, el espectáculo, el restaurante— para la comprensión del significado en cada contexto, y permiten presuposiciones e inferencias de muchas cuestiones implícitas en los enunciados y en los textos que, de otra manera, serían incomprensibles (Brown y Yule 1983). Así, una secuencia como "Tomé el tren en Madrid muy temprano; el billete me costó muy caro y casi no quedaban asientos libres", pondría en actividad todos mis conocimientos sobre el marco "viaje en tren", lo que me permite situar todos los significados en ese marco y reconocer posibles huecos (implícitos) de la información (en este caso, saber que hay que hacer un equipaje, ir a una estación, comprar un billete,...).

Las aportaciones anteriores tienen indudable importancia para la enseñanza. Frente a la visión que proporciona una perspectiva estructural clásica en que lo *primero* parece ser el significado estable de las palabras —su significado referencial y denotativo— y *después*, los sentidos contextualizados y las connotaciones, más bien parece suceder exactamente al revés, pues en la adquisición del lenguaje —y, sin duda, en la enseñanza—, los niños comprenden primero la situación, el *marco*, y en función de ello interpretan la señal lingüística; eso quiere decir que los hablantes no aprenden las estructuras sintácticas descontextualizadas, sino que aprenden a realizar actos de habla en el sentido de Austin y las expresiones adecuadas para ello; por eso, el trabajo escolar con discursos poco contextualizados supone una situación absolutamente artificial para muchos niños y adolescentes.

De lo expuesto se deduce también que cada hablante tiene su propia organización verbal de la experiencia, que en cierta medida comparte con los de su grupo social y cultural, pero no con todos los hablantes. Muchos problemas de comprensión tienen que ver, por un lado, con la dificultad de aplicar a un nueva situación los significados adquiridos en una situación diferente; por otro, con el desconocimiento total o parcial de los marcos de experiencia o guiones necesarios para enmarcar los contenidos de un texto, lo que puede impedir la realización de las inferencias necesarias para su comprensión.

## 4.2. Sintaxis, semántica y pragmática

La pragmática lingüística tiene por objeto dar cuenta de fenómenos que sólo pueden observarse en situaciones de uso; es decir, del uso de la lengua en contexto. El modelo, como ya se ha indicado, se ha ido conformando desde distintos frentes; pero en el seno de la descripción gramatical propiamente dicha surge de la necesidad de dar cuenta de la relación de las construcciones con el contexto en que se emiten. Se trataba de explicar por qué un hablante puede utilizar unos esquemas sintácticos de forma diferente —cambiar el orden de las funciones, atribuir al sujeto al agente, al receptor o al instrumento,... —según las distintas situaciones.

En la gramática tradicional se mezclaban criterios lógico-semánticos y formales; por eso se hablaba de *sujeto*, *objeto*, *predicado*, *complemento directo*, *agente*, *paciente*, etc. Los modelos estructuralistas quisieron evitarlo y se limitaban a formular las relaciones entre léxico y sintaxis como un simple proceso de inserción de las piezas léxicas en los esquemas sintácticos correspondientes. Más concretamente, la gramática generativa de los años setenta (Chomsky 1964) distinguía, como es sabido, entre componentes sintáctico y léxico, por un lado, y entre estructura profunda y estructura superficial de la sintaxis, por otro<sup>4</sup>. Simplificando mucho el modelo, la interpretación semántica de las oraciones se efectúa sobre unas estructuras superficiales generadas a partir de la transformación de unas estructuras profundas, que a su vez han sido generadas por unas reglas sintácticas básicas más la inserción de unas piezas léxicas. Así, si en una estructura sintáctica profunda,  $O \rightarrow SN + SV$ , se inserta el léxico correspondiente, genera frases como *el portero estaba atento; el portero detuvo el balón*. Ambas frases darían lugar, mediante transformaciones, a estructuras superficiales como *el portero estaba atento y detuvo el balón* o *el portero, que estaba atento, detuvo el balón*. La competencia lingüística tiene, por tanto, una base sintáctica más un léxico y un componente transformacional.

---

<sup>4</sup> De todas formas, frente al estructuralismo, que en algún caso llegaba a separar totalmente lo formal de lo semántico, la gramática generativa se plantea de forma directa las relaciones entre sintaxis y semántica, al plantearse como una cuestión central de la teoría la aceptabilidad y la gramaticalidad de las oraciones.



El modelo fue cuestionado por algunos generativistas que negaron el carácter sintáctico de la estructura profunda y propusieron en su lugar partir de una base semántica. Es decir, la emisión de un enunciado no está predeterminada para una estructura del tipo O -> SN (sujeto) + V + SN (objeto)-; éstas son funciones derivadas, "superficiales" por tanto, de unos *casos* o *funciones semánticas* que constituyen la verdadera estructura básica de la oración; una especie de esquema o plan que el hablante puede organizar a su manera (Fillmore 1966 y 1971).

Si se comparan enunciados como los siguientes

- (1) La puerta se abrirá con esa llave.
- (2) El portero abrirá la puerta con esta llave
- (3) Esta llave abrirá la puerta

es evidente que la relación semántica de *puerta* y de *llave* respecto de *abrir* es la misma en las tres oraciones, aunque las funciones sintácticas sean distintas en cada caso, lo cual lleva a suponer que todos o muchos verbos rigen relaciones sintácticas no identificables con las nociones de sujeto y objeto. Así pues, la estructura básica de una oración, planteada de esta forma, no es una relación sintáctica *sujeto+predicado*, sino una relación semántica *predicado+argumentos*, en la que el verbo o predicador es el núcleo de la oración o frase verbal y, como tal, establece un haz de relaciones semánticas con los sintagmas nominales que lo acompañan.

La idea, que ya había sido formulada hacía tiempo en la gramática de valencias de Tesnière, es desarrollada también por autores no adscritos al generativismo, como Halliday (1970) o Simon Dik (1978) y hoy tiene una aceptación generalizada. La psicolingüística la ha corroborado, al comprobar la consistencia de una serie de relaciones semánticas del tipo *agente-acción*, *agente-objeto*, *entidad-localización*, *poseedor-poseído* en lenguas muy diferentes; tales predicaciones son seguramente el traslado a la lengua de algunos esquemas cognitivos de la acción que se parecen bastante a los actos primarios o planes y guiones de Schank y Abelson descritos más arriba.

Haciendo una síntesis de las distintas versiones, puede decirse que los significados de los verbos o predicadores reflejan unos *estados de cosas*. S. Dik establece una tipología de estados de cosas –*acciones, procesos, posiciones y estados*– bastante aceptada; para ello se basa en dos criterios, el carácter estático o dinámico de la "situación" y la presencia o ausencia de un controlador en la misma:

ESTADOS DE COSAS		
	+ Dinámico <b>acontecimiento</b>	- Dinámico <b>situación</b>
+ Controlado	Acción	Posición
- Controlado	Proceso	Estado

Según ello, *matar* es una acción; *morir*, un proceso; *vivir*, en el sentido de *residir*, una posición o un estado<sup>5</sup>. Cada uno de estos estados se combina con ciertos argumentos o funciones semánticas. Estas son algunas de las predicaciones propuestas por el propio Dik, que advierte de su provisionalidad:

Acciones: AGENTE, META, RECEPT /DIRECCIÓN/ ORIGEN

- Ejs.: Juan<sub>AG</sub> salió  
 lee un libro<sub>MET</sub>  
 le dio un libro<sub>MET</sub> a Pedro<sub>REC</sub>  
 envió un libro<sub>MET</sub> a Londres<sub>DIR</sub>  
 cogió un libro<sub>MET</sub> del estante<sub>ORIG</sub>

Posiciones: POSICIONADOR, UBICACIÓN/ META, UBICACIÓN

- Ejs.: Juan<sub>POSIC</sub> se quedó inmóvil  
 estaba sentado en su silla<sub>UBIC</sub>

<sup>5</sup> A veces resulta difícil distinguir entre estados y posiciones; Rojo, por ejemplo, las funde en un solo estado de cosas.

guardó su dinero <sub>MET</sub> en un calcetín viejo <sub>UBIC</sub>  
 guardó el regalo <sub>MET</sub>

Procesos: PACIENTE/ FUERZA, META, RECEPTOR, META, DIRECCIÓN, ORIGEN

Ejs.: Juan <sub>PAC</sub> se cayó

El viento <sub>FUER</sub> soplabla fuerte  
 abrió la puerta <sub>MET</sub>

El clima <sub>FUER</sub> le dio a Juan <sub>REC</sub> vigor renovado <sub>MET</sub>

El viento <sub>FUER</sub> introdujo las hojas <sub>MET</sub> en la cocina <sub>DIR</sub>  
 barrió los papeles <sub>MET</sub> de la mesa <sub>ORIG</sub>

La de Dik no es la única propuesta existente. Se han ofrecido algunas otras, como Charaudeau 1992, pero lo importante es la coincidencia teórica en que los *argumentos*, *casos*, *actantes* o *funciones semánticas*, según la terminología preferida por los diferentes autores, son funciones inherentes del significado verbal.

Por otra parte, todos los complementos de un verbo no son *argumentos*. En un enunciado como *Ayer, el viento introdujo las hojas en la cocina con gran violencia*, además de los argumentos reflejados por el sujeto *el viento* (fuerza), y los complementos *las hojas* (meta) y *en la cocina* (dirección), las circunstancias expresadas por *ayer* (tiempo) y *con gran violencia* (modo o instrumental) son informaciones que no dependen de lo que significa el verbo (del estado de cosas) y pueden aparecer con cualquier otro. Es decir, junto a los *complementos argumentales* existen otros complementos no ligados al significado verbal, que se han denominado *adjuntos*, *periféricos* o *satélites*.

Basándose sobre todo en Dik, Rojo (1983) propone para el castellano la siguiente relación de predicados y funciones:

Estados de cosas	Argumentos o funciones semánticas	
	centrales	periféricos
Acción	Agente	Origen
Estado	Causativo	Meta/Dirección
Proceso	Experimentador	Duración
	Término	Locativo (espac. o temp.)
	Receptor	Causa
	Instrumental	Comitativo

Pero, de todas formas, los enunciados tienen un *sujeto* y el verbo tiene unos *complementos* –*directo*, *indirecto*, *circunstancia*–; es decir, existen unas *funciones sintácticas*. El sujeto no es otra cosa que uno de los argumentos que es seleccionado por el hablante para esa función. Así por ejemplo, se puede optar por la construcción activa o la pasiva, en la que el *receptor* o la *meta* actúan como sujeto –*las hojas fueron introducidas por el viento en la cocina*–; pero también se pueden elegir otros sujetos como el *instrumento*:

El excursionista (*agente*) encendió el fuego con una cerilla

El fuego (*meta* o *receptor*) fue encendido por el excursionista con una cerilla

Una cerilla (*instrumento*) encendió el fuego

La asignación de sujeto por el hablante se hace dentro de las posibilidades que permite el verbo o predicador, pues no todos los argumentos pueden asumir esa función. Los distintos lingüistas (Fillmore, Halliday o Dik) han señalado la existencia de una jerarquía de los argumentos por su capacidad para funcionar como sujeto sintáctico. Pero, dentro de estas limitaciones, la estructura formal de las oraciones es el resultado de las intenciones del hablante en una determinada situación comunicativa. Como observa Dik, del mismo modo que pueden ser necesarias representaciones lingüísticas diferentes del mismo objeto para distintos propósitos, también pueden ser necesarias *presentaciones lingüísticas diferentes del mismo estado de cosas para diferentes finalidades*. Y, como indican el propio Dik o Halliday, la asignación de sujeto es un elemento modalizador, pues supone la adopción de una perspectiva determinada ante la realidad por el hablante. Así, la elección entre la activa (*el policía abrió la puerta de una patada*) o la pasiva (*la puerta se abrió de una patada del policía*), o la prefe-

rencia por un *sujeto-instrumento* (*una patada del policía abrió la puerta*) no modifican la información referencial, pero sí la perspectiva desde la que se enfoca el hecho o estado de cosas.

Otra cuestión que guarda relación con la asignación de sujeto es el orden de las palabras en una frase. El que en el ejemplo anterior la información parta de *policía*, de *puerta* o de *patada* puede deberse también a la necesidad de destacar una determinada información del enunciado sobre el resto. En síntesis, como observa Jiménez Juliá (1986), en la elaboración de un enunciado intervienen dos factores:

- una organización de la información estructurada por *imperativos contextuales y psicológicos*, que tiende a destacar lo nuevo frente a lo conocido, o "dado por conocido";
- la *iniciativa del hablante* con el fin de destacar o focalizar determinados aspectos del mensaje.

Para explicar ambas circunstancias se habla de unas *funciones pragmáticas o informativas*, que son de dos tipos; unas dependen de la organización de la información (*tema o tópico y rema o comentario*) y otras, de intenciones enfatizadoras del hablante (*tópico y foco*)<sup>6</sup>.

El que el hablante elija decir *Juan ha venido* o *ha venido Juan*, no es casual; es fácil relacionarlo con una situación en la que se trata de saber, en el primer caso, si Juan ha venido o no y, en el segundo, quién es el que ha venido. Parece existir la tendencia a comenzar los enunciados con la información conocida, o que se da por conocida, por los interlocutores (*tema o tópico*), a la que se añade la nueva información que se desea conocer (*rema o comentario*)

Por otra parte, si alguien dice [*respecto a*] *Juan, sí que ha venido* o *Juan es el que ha venido*, parece deberse a la intención de destacar o focalizar el significado *Juan*, lo que se ha denominado *tópico y foco*, funciones menos fáciles de reconocer, pues parece que se focaliza con el mismo mecanismo que la tematización, es decir, anticipando la información, aunque también se recurre a efectos de entonación o de pausa.

Lo dicho para las funciones *tema y rema* y para la focalización no sólo afecta a la organización de enunciados simples, sino también al orden de las cláusulas en los enunciados complejos; así, en ciertas circunstancias será más esperable oír *aunque te esfuerces, no lo conseguirás* y en otras, *no lo conseguirás, aunque te esfuerces* (v. Gutiérrez Ordóñez 1997).

La perspectiva semántica y pragmática no se pueden ignorar en la didáctica de la sintaxis. No porque haya que enmarañar y complicar el análisis sintáctico, introduciendo nuevos términos y conceptos, sino porque sugiere una metodología que supera una situación reiterativa aceptada sin discusión, como es la práctica sistemática y abusiva del análisis sintáctico formal y descontextualizado.

Por de pronto, en el análisis sintáctico tradicional, permite reconocer mejor los errores del alumnado cuando entrecruzan criterios semánticos, pragmáticos y sintácticos y ayudar a superarlos. Así por ejemplo, cuando confunden el sujeto sintáctico con el tema en casos como *me gustan las manzanas* o, en general, tendiendo a reconocer como sujeto "lo que va delante". Pero, fundamentalmente, lo que un enfoque pragmático sugiere es la conveniencia de *trabajar en situación* y no presentando la sintaxis como una tarea absolutamente ajena a la comunicación real (se redactan frases con el único fin de analizarlas). Esto equivale a combinar el análisis sintáctico y el comentario estilístico o pragmático –¿por qué está construida así esta frase?, ¿qué efecto pretende el emisor con ella?–, realizando, por ejemplo, transformaciones en los enunciados, solicitando distintas construcciones sintácticas con el mismo significado referencial,...

En definitiva, un enfoque pragmático rompe las fronteras entre los métodos lingüístico-gramaticales, muchas veces enfocados de manera meramente formal, y los "literarios", único campo que se ha considerado tradicionalmente propio del análisis estilístico o expresivo. Piénsese, por ejemplo, en las posibilidades que ofrece la comparación de los titulares de distintos periódicos sobre un mismo suceso; así, la intención positiva y el efecto de cercanía y que produce el enunciado *Gobierno y sindicatos, dispuestos a negociar*, frente al efecto de distancia y enfrentamiento que produce el titular *El Gobierno pide o (exige) la negociación a los sindicatos*, y hágase

<sup>6</sup> Aunque no existe unanimidad en la terminología, aquí se ha preferido presentar el problema adoptando los términos que parecen más extendidos. Para más detalles v. Jiménez Juliá 1986 o González Nieto 2001

ver a los alumnos que es una cuestión de organización gramatical decidida por el emisor con una intención determinada.

## 5. La diversidad sociolingüística

### 5. 1. Unidad y variación

Frente a la atención preferente al texto escrito de la filología, la lingüística estructural y la generativa se proponían la descripción de una lengua "tal como se habla". Como se recordó más arriba, los usos lingüísticos son el *corpus* del que se vale el lingüista para describir esa lengua, sistema o competencia. Pero, sorprendentemente, las formas y usos utilizados en la descripción corresponden de forma predominante a un determinado tipo de uso, el que se considera más aceptable y que coincide con los usos *estándar* o la *norma*. Además, junto a la gramática descriptiva o científica, siempre ha existido una gramática normativa, que se ocupa de enseñar lo que "está bien o mal dicho o escrito". De hecho, en la tradición escolar se ha afirmado a menudo que la gramática "enseña a hablar y escribir correctamente".

Todo ello explica que sea muy común una perspectiva idealizada de la *lengua* como sistema de comunicación unitario de una determinada *comunidad lingüística*. Y sin embargo, la realidad nos muestra continuamente que lo que predomina es la diversidad, tanto geográfica como social, y que el propio concepto de comunidad lingüística, y la falsa impresión de unidad que lleva consigo, no dejan de ser la abstracción de una realidad muy variada y compleja.

No es que no se conozca la variación y la diversidad, que han descrito y analizado abundantemente los estudios de dialectología y geografía lingüística y la sociología del lenguaje; pero cuando se plantea la enseñanza de la lengua, en las sociedades altamente desarrolladas y alfabetizadas, predomina una concepción social unitaria de lo que se considera *buen inglés* o *buen español*. Tal concepción es consecuencia de los fenómenos de *estandarización*, es decir, de la codificación y aceptación por la comunidad de un conjunto de hábitos o normas que definen el uso "correcto". Es un asunto típico de los guardianes de la lengua (*custodes linguae*), novelistas, gramáticos, profesores y escritores, cuyo uso de la lengua es *profesional* y *consciente* (Fishman 1979).

Se trata de un proceso que el propio Fishman describe así:

"Dada la codificación como un objetivo, se formula y se presenta a toda la comunidad lingüística o a parte de ella como un bien deseado mediante gramáticas, diccionarios, ortografías, estilísticas y textos ilustrados, escritos u orales. Finalmente se promociona la variedad de lengua codificada (es decir, estandarizada) por medio de agentes y autoridades como gobiernos, sistemas educativos, medios de comunicación, instituciones religiosas y el mismo 'sistema' cultural. La *variedad estandarizada* llega entonces a asociarse con estas instituciones y con los tipos de interacción más frecuentes dentro de ellas, así como con los valores o metas que representan."

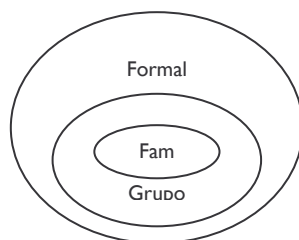
Pero la existencia de una lengua estándar no elimina la diversidad real de comportamientos comunicativos; de hecho no hay comunidad en la que no exista gran variedad de hablas, dialectos, registros, jergas o estilos, términos todos que se han utilizado para reflejar la variedad social de las interacciones verbales. Y la lengua estándar es una de esas variedades, que se convierte en norma social de los hablantes cultos.

A los problemas de la diversidad dentro de una lengua, hay que añadir los derivados de la existencia de lenguas en contacto y de bilingüismo en una misma comunidad, cada vez más frecuentes en nuestro mundo, que crean situaciones colectivas y personales muy diversas (Fishman, o.c.; Fasold 1996).

La diversidad lingüística, ya se trate de variedades de una misma lengua o de lenguas diferentes, está íntimamente asociada con el sistema de valores de los hablantes. Este hecho ha sido reconocido por estudiosos de todas las corrientes y debe ser tenido muy en cuenta en la enseñanza. Para niños y niñas de determinados grupos sociales, asumir la lengua estándar de la comunidad, supone un esfuerzo de ruptura con las formas de expresión de su grupo. Por eso es fundamental que el profesorado parta de una visión clara de la diversidad y sus causas.

Las causas están en la diversidad de situaciones comunicativas y de papeles sociales que desempeñan los hablantes. Como mínimo, cabe distinguir tres círculos de socialización verbal; el más íntimo de la vida *familiar*, que es también el que se adquiere en los primeros años de vida; el del *grupo*, que sirve para relacionarse

con los compañeros de profesión, de aficiones, de edad,...; y el *formal*, que facilita la comunicación con los hablantes con los que se mantiene una distancia social, es decir, que no pertenecen al entorno próximo del hablante.



Cada uno de esos círculos supone un comportamiento lingüístico propio, *adecuado* a la relación social que mantenemos con los interlocutores, lo que se conoce como *registros* sociales: la lengua *estándar*, propia de las situaciones formales; el habla *coloquial*, propia de las relaciones familiares y de amistad, y las *jergas* y *lenguajes técnicos*, propios de los grupos sociales bien definidos. En los usos estándar se da una gran unidad; los registros coloquiales y familiares existe toda la diversidad que se deriva de las variedades dialectales; los lenguajes de grupo, por su parte, se producen con dos grandes variables, los propios de los grupos cerrados – jerga juvenil, argot,... –, de baja estimación social, y los propios de una profesión o rama del saber, o tecnoclectos.

Una buena formación lingüística consiste en saber desenvolverse de forma *adecuada* en cada uno de esos círculos; tan inadecuado sería utilizar usos formales y estándar en situaciones familiares como expresarse coloquialmente en situaciones formales; es decir, el concepto de *adecuación* debe sustituir al de corrección lingüística, o al menos matizarlo.

Junto a ello ha de tenerse en cuenta la variable *oralidad / escritura*, que puede darse en unas u otras situaciones, y que establece diferencias muy importantes tanto en el orden formal como en el discursivo. El paso de lo oral a lo escrito no consiste en un simple cambio de canal, ni en la adquisición de unas normas gráficas, como tradicionalmente pudo pensarse; oralidad y escritura son dos funciones y dos órdenes de la comunicación con rasgos muy diferentes (v. p. ej., Cassany 1989). Además, dentro de la comunicación oral, también son diferentes las reglas y estrategias comunicativas que regulan una producción espontánea, como es la conversación cotidiana, y las que regulan un debate social, una "charla", una conferencia o una lección magistral.

Si se acepta lo anterior, la enseñanza de la lengua materna debe preocuparse ante todo de que alumnos y alumnas tomen conciencia de la diversidad de las situaciones comunicativas; la diversidad de registros debe presentarse como una necesidad de adecuación a la diversidad de las relaciones sociales, que no va en contra de los hábitos familiares y personales, pues estos son tan respetables como los usos estándar, dependiendo de la situación. Por otra parte, más que intentar mejorar los usos orales espontáneos, la actuación docente debe centrar en los usos orales formales y en la escritura. Tal actuación repercutirá indirecta y progresivamente en las formas orales espontáneas:

"No sólo el lenguaje oral puede influir sobre el escrito sino que también el escrito puede influir sobre el oral. En el sujeto con un buen lenguaje escrito, automatizado, con frecuencia las reglas de este lenguaje empiezan a trasladarse al oral y el sujeto habla como escribe." (Luria 1979)

En síntesis, lo que la sociolingüística aporta a la pedagogía es la conciencia de que no existe solamente una norma, sino unas *normas del hablar*, adecuadas a las diferentes situaciones y ámbitos del discurso. Por eso es imprescindible mantener un equilibrio para que los alumnos adquieran al mismo tiempo la lengua estándar y una conciencia sociolingüística de la *adecuación* del idioma a la situación, al tema y a los interlocutores, es decir, a los *factores del hablar* (Hymes 1984).

## 5.2. Ámbitos y registros

La variación lingüística está íntimamente relacionada con lo que los sociolingüistas denominan *ámbitos* o *dominios del discurso*. Volviendo sobre la importancia de la situación convencional en la elaboración del discurso, las situaciones comunicativas no son infinitas sino recurrentes, puesto que dependen ante todo de los interlocutores y de los temas o contenidos de referencia, aspectos que se repiten.

En el apartado anterior se presentaren los tres círculos o dominios de la socialización verbal. Los ámbitos o dominios del discurso -familia, amistad, religión, educación, profesión,... – no son sino generalizaciones de situaciones concordantes, en las que se repiten determinados factores. Y estos dominios tienen una gran importancia objetiva y subjetiva para los propios hablantes (Fishman, o.c.; Fasold, o.c.), lo que confirma la importancia de los marcos contextuales subrayada por los psicolingüistas en la adquisición y desarrollo del lenguaje y en los actos de comunicación en general.

Los registros idiomáticos deben situarse, pues, en correlación con los marcos o escenarios en que se producen, es decir, con *dominios* o *ámbitos* de comportamiento lingüístico. Visto así, un *registro* es una variedad *adecuada* a un determinado *dominio* y *situación* concretos; y, como observa Halliday, queda caracterizado no solamente por unos *rasgos estilísticos* sino también por unos *temas* y contenidos.

Por eso, no se puede separar el problema de la adecuación sociolingüística del problema de los contenidos y marcos de referencia. Hablar del tiempo atmosférico o de la liga de fútbol y leer un artículo sobre la importancia de la política en la vida social, son dos tareas comunicativas que no sólo se diferencian por los registros verbales utilizados. De cara a la enseñanza, es muy importante diferenciar entre *discursos primarios* y *secundarios*, según la terminología de Bajtin (1979); es decir, entre los discursos de la vida cotidiana, con unos referentes prácticos y concretos, y los discursos de la cultura, trátase de la literatura, la filosofía o las distintas disciplinas. Unos y otros deben ocupar un lugar en la actividad docente, puesto que actúan como marcos de referencia de la actividad comunicativa y, más concretamente, proporcionan modelos para la organización del contenido, es decir para la textualización.

## 6. La lingüística del texto

### 6.1. El texto como unidad de comunicación

Los estudios del texto se iniciaron como una necesidad de las gramáticas formales para explicar ciertos fenómenos que excedían el marco de la oración y el enunciado (Bernárdez 1982). Pero han ido confluyendo con los planteamientos de la pragmática y el análisis del discurso; en esa línea está la progresiva atención a los aspectos de la situación, a los marcos de la comunicación, a la intertextualidad y a los problemas de tipología (Beaugrande y Dressler 1981; Bernárdez 1995) y a los procesos de comprensión y composición (sobre todo en van Dijk 1983; Sánchez Miguel 1993 y 1998).

En la actualidad la lingüística del texto aborda conjuntamente problemas lingüísticos, psicosociales, contextuales y cognitivos. Una prueba de ello es el concepto de *coherencia* o unidad comunicativa del texto. Si el texto es la unidad de uso o comunicación verbal, su significado global procede de unas formas y procedimientos internos, puramente verbales, tiene una *coherencia semántica* o interna; pero ese significado es ante todo fruto de las circunstancias en que se produce, es decir, tiene una *coherencia pragmática*. Consecuentemente, la comprensión de un texto no es sólo consecuencia de un simple proceso de *decodificación*, sino que implica un proceso de *interpretación* a la luz de los datos de la situación (v. Kerbrat Orecchioni. 1980 y 1986):

"... interpretar un texto es intentar reconstruir por conjetura la intención semántico-pragmática que presidió la codificación... En otros términos, un texto quiere decir lo que A[alocutario] supone que L[locutor] ha querido decir en (por) ese texto." (1980)

En una perspectiva muy similar se sitúa, de forma muy explícita, Wells (1988) en un trabajo de gran interés por su atención a las dimensiones educativas:

"...incluso para un oyente/lector que conoce el código, la labor de reconstruir la significación no consiste en... decodificar la secuencia sonora en una cadena de palabras ordenada conforme a una estructura sintáctica y leer después el correspondiente significado... Aun cuando uno sea capaz de descifrar las palabras y las estructuras, sólo adquirirán sentido cuando sea posible darles una interpretación concreta a la luz de la propia experiencia..."

Siendo esto así, el proceso de comunicación supone una realización permanente de inferencias:



"...interpretar el mensaje de otra persona requiere que uno mismo abrigue ciertas expectativas, basadas en conocimientos anteriores o en la información derivada del contexto situacional. Uno sólo puede hacer conjeturas informadas, tomando en consideración todos los indicios disponibles [contexto, experiencia y señal lingüística]."

## 6.2. Coherencia y cohesión

Beaugrande y Dressler señalan que un texto satisface las normas de *cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e intertextualidad*; las dos primeras están centradas en el texto (coherencia semántica); las demás, en el usuario (coherencia pragmática). La distinción entre *cohesión* y *coherencia* no es enfocada de la misma manera por todos los autores, aunque en general la coherencia hace alusión a la interpretación semántica y la *cohesión* se refiere a los mecanismos formales por los que el texto pone de relieve las conexiones entre las partes (Bernárdez 1982).

En determinados textos los mecanismos de cohesión pueden no estar manifiestos y, en cambio, la existencia de elementos conectores, por sí solos, no garantiza la coherencia; ésta es más que nada un supuesto del que parten los hablantes al comunicarse:

"los seres humanos no necesitan de marcadores textuales formales antes de disponerse a interpretar un texto. Dan por supuesta, con toda naturalidad, su coherencia, e interpretan el texto a la luz de tal suposición." (Brown y Yule 1983).

Esto no significa que el proceso de textualización no se vea favorecido por la presencia de determinadas formas que facilitan en mayor o menor grado la atribución de coherencia por el receptor (Bernárdez 1995).

Los mecanismos de cohesión son, por tanto, marcas reconocibles como tales, de ahí que Beaugrande y Dressler opinen que con este término se quiere destacar la función que desempeña la sintaxis en la comunicación.

Desde el trabajo clásico de Halliday y Hasan (1976) se han ofrecido diversos inventarios de los mecanismos de cohesión, según se establezca un grado mayor o menor de diferencia conceptual entre cohesión y coherencia. Para el español disponemos, entre otros, de los inventarios de Bernárdez 1982; Mederos 1988; Casado Velarde 1993; Bustos Gisbert 1996; Portolés 1998.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, cabe distinguir tres tipos de mecanismos de cohesión y de coherencia del texto: la *repetición o correferencia* –deíctica, léxica o pronominal–, las *relaciones semánticas* entre lemas y los *conectores, marcadores u operadores* textuales. La *repetición* es el fenómeno textualizador por excelencia, bien por la mera *reiteración léxica* o la *repetición sinonímica*, bien por medio de determinantes, artículos y otras formas similares como elementos de *referencia anafórica* –a entidades aparecidas previamente– o *catafórica* –que aparecerán más tarde–, bien por la sustitución mediante *proformas* –pronombres, nombres y verbos genéricos, proadverbios–. Todos los autores incluyen también como una variante de la repetición o de la sustitución –sustitución cero– a la *elipsis*, nominal, verbal o de frase.

En la misma línea se sitúa la presencia de *relaciones léxico-semánticas* diferentes a las de la sinonimia o hiperonimia, fenómeno que Bernárdez 1982 denominaba *cadena nominativas* y ejemplificaba así:

- " a) El coche circulaba a más de ciento cincuenta kilómetros. El conductor apretó el freno"
- b) Desde hace tiempo Londres tiene una atracción más. A las *celebridades tradicionales* se ha añadido otra muy poco convencional. La comparación con los *monumentos* no es en absoluto exagerada. Porque *Miss Rosamund Viner* es de hecho una rareza: es la primera mujer que conduce uno de los rojos *autobuses londinenses* de dos pisos, esos *vehículos* de aspecto fósil pero de enorme movilidad, *verdaderas piezas de museo* y *símbolos de la modernidad*"

Estas relaciones se consideran hoy a la luz del concepto de *marcos (frames)* que todos los autores incorporan a la base semántico-cognitiva de la comprensión verbal (vid *supra*, 3.1.),, pues a través de ellos se organiza cognitivamente nuestra experiencia del mundo físico y social (van Dijk 1978, Brown y Yule o.c.).

Otro mecanismo lo constituye la *conexión*, por medio de *conectores, marcadores u operadores discursivos*, que especifican el tipo de relación que une a diversos elementos o partes del texto. La clase de conectores

textuales es enormemente abierta e incluye las conjunciones, coordinantes y subordinantes, los adverbios oracionales y otras expresiones *ad hoc*, de orden *–ante todo, en primer lugar,... –*, de continuidad o de réplica, especialmente en el discurso oral *–bueno, claro que–*. En algunos casos, las conexiones lógicas del texto pueden expresarse por medios léxicos *–la consecuencia, provocar,... –*.

Otro elemento de cohesión textual lo constituyen las formas verbales y sus valores temporales que son, además, características de determinados tipos de textos, así como la *entonación* y la *puntuación*.

Sobre todas estas cuestiones relativas a la cohesión ha de volcarse gran parte de la actividad de enseñanza y aprendizaje, no para su presentación sistemática y exhaustiva, sino para el análisis y la comprensión de textos bien seleccionados por su valor ejemplar o para la elaboración de resúmenes y, en general, para la composición escrita. Pues es necesaria mucha práctica para aprender a utilizar de forma adecuada el léxico, los mecanismos de referencia anafórica o catafórica y los conectores y marcadores, en función del tipo de texto (v. infra).

Otro aspecto de la estructuración del texto, ligado a la coherencia y la cohesión, es el de la *enunciación*, o acto de producción del discurso, que deja sus huellas mediante formas de expresión de la subjetividad, “*marcadores (shifters), modalizadores, términos evaluativos, etc., con los cuales el locutor se inscribe en el mensaje y se sitúa en relación a él*” (Kerbrat-Orecchioni 1986).

Finalmente hay que tener en cuenta los significados que no están explícitos y las inferencias que debe realizar el destinatario, aspecto aludido al hablar de los marcos de experiencia. Kerbrat-Orecchioni distingue dos tipos de implícitos, los *presupuestos* –que, sin estar explícitamente presentes en el mensaje, están inscritos en el enunciado– y los *sobreentendidos* –informaciones que pueden ser vehiculadas por un enunciado cuya actualización es tributaria del contexto enunciativo–. Así, *Pedro impide partir a María* presupone *María quiere partir; he dejado el coche a mi marido* presupone tener coche y marido, elementos que pueden no ser conocidos por el receptor (*‘No sabía que estabas casada’*). Los *sobreentendidos*, van desde la simple alusión o la insinuación a toda la amplia gama de actos ilocutivos indirectos, algunos reconocidos desde siempre como la ironía o la interrogación retórica (v. Kerbrat-Orecchioni).

En cuanto a la organización de la información, se han aplicado al texto los conceptos pragmáticos de *tema* y *rema* y se han propuesto estructuras textuales basadas en la *progresión temática lineal* –el rema de una oración es el tema de la siguiente–, de *tema constante* –cuando el tema de una oración se repite en las siguientes– o de *temas derivados* –cuando un hipertema se desglosa en varios temas–. Estas formas de progresión no resultan muy claras en algunos textos aunque, en todo caso, el emplazamiento de los materiales parece ser una de las formas de activar el conocimiento compartido:

" La simple decisión del emplazamiento de los materiales lingüísticos en la zona inicial o en la parte final de las cláusulas o de las oraciones es un indicio significativo acerca de la prioridad relativa así como de la informatividad que el productor textual otorga al contenido subyacente” (Beaugrande y Dressler)

### 6.3. Comprensión y planificación

La comprensión de un texto implica la transformación del significado lineal de las estructuras de superficie parciales en un significado global. Se trata de un proceso, tanto verbal como cognitivo, en el que las estructuras lingüísticas superficiales actúan en la memoria a corto plazo, facilitando así la comprensión puntual, mientras que la estructura semántica o conceptual actúa en la memoria a largo plazo, tal como describen, entre otros, Beaugrande y Dressler (o.c) o van Dijk (1980). Estos autores proponen el siguiente esquema:

	Producción	Recepción
Fases no secuenciadas rígidamente	PLANIFICACIÓN IDEACIÓN DESARROLLO DE IDEAS EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA (linealización) ANÁLISIS GRAMATICAL	RECUPERACIÓN DEL PLAN RECUPER. IDEAS PRINC. RECUPER. CONCEPTUAL (almacenamiento en la memoria.) ANÁLISIS DE SECUENCIAS LINGÜIST.



Son unas fases cuya semejanza con el esquema retórico de la *inventio*, la *dispositio* y la *elocutio* resulta bastante obvia. Lo que se pone de relieve es que tales fases no actúan en la práctica de forma sucesiva, sino que los hablantes las recorren simultánea o alternativamente a lo largo del proceso.

El paso de los significados superficiales al significado global ha sido tratado de forma detallada por van Dijk 1978 y 1980 como un paso de la *coherencia lineal* –entre enunciados o secuencias– a una *coherencia global* o del texto. La coherencia lineal es producida por las relaciones semánticas entre las proposiciones –teniendo presente la existencia de marcos y de implícitos– y por los mecanismos de cohesión y de progresión temática. De ahí se pasa a construir *macroestructuras* semánticas que son las representaciones de la coherencia global, identificables con el tema o asunto del texto.

La coherencia global se consigue mediante unas reglas (*macrorreglas*) cuya finalidad es reducir el contenido proposicional del texto para facilitar su comprensión global. Tales reglas son:

- I. OMITIR: Se omiten todas aquellas proposiciones que el hablante no considera importantes, p. ej. como presuposiciones, para la interpretación de las proposiciones siguientes.
- II. GENERALIZAR: Toda la secuencia de proposiciones en la que aparecen conceptos abarcados por un superconcepto común [p.ej. un hiperónimo], se sustituye por una proposición con este superconcepto.
- III. CONSTRUIR: Toda secuencia de proposiciones que indica requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, etc. de una circunstancia más global, se sustituye por una proposición que designe esta circunstancia global"

Las hipótesis de van Dijk tienen indudable repercusión para la actuación pedagógica; él mismo observa su importancia en la adquisición de "habilidades textuales", tanto en la organización interna como en la influencia de las determinaciones contextuales:

"La producción y la comprensión de textos son aspectos bastante centrales de la *enseñanza de la lengua (materna)*... Un alumno no sólo tendrá que comprender oraciones, sino que también deberá aprender de qué manera están organizadas las informaciones en un texto más extenso,... cómo puede aprender esta habilidad lo más eficazmente posible, cómo se resume adecuada y correctamente un texto y cómo se relacionan finalmente las estructuras textuales con las funciones pragmáticas y sociales de los textos" (1978)

De hecho, sus propuestas han sido seguidas por psicólogos y psicolingüistas para trabajar experimentalmente en la comprensión de textos y para sugerir algunos procedimientos para mejorarla (así Sánchez Miguel 1993).

#### 6.4. Tipos de texto y dominios del discurso

Al tratar de la coherencia y de la comprensión, se ha aludido al tipo o esquema del texto como elemento fundamental de la planificación y de la comprensión; es decir, a lo que Beaugrande y Dressler denominan *intertextualidad*.

Los tipos o géneros de textos concretos son convenciones sociales y constituyen uno de los conocimientos psico-socio-verbales necesarios a los hablantes, que los identifican como apropiados para determinadas metas (también Bustos Gisbert; Vilornovo y Sánchez 1992; Bernárdez 1995). Pero estos conocimientos no son universales ni "innatos"; a los hablantes les resulta fácil identificar intuitivamente los géneros textuales –anuncio, receta culinaria, noticia periodística, editorial, poema, novela,... – característicos de sus ámbitos de experiencia social; puede, en cambio, resultarles difícil o imposible la adecuada interpretación de otros. En el juego de la comunicación literaria, muchos "efectos de texto" pueden perderse por falta de esta habilidad. Es ésta una consideración básica para la enseñanza; si se quiere que los alumnos desarrollen plenamente unas competencias textuales, habrá que poner los medios para ello. Como había observado Bajtin (1979) y como afirman Ferrer, Escrivá y Lluch (1996).

"...el desarrollo de la competencia comunicativa no se produce en general, sino en relación con determinados usos discursivos. *Cada género de texto, cada secuencia textual, cada ámbito de uso exigirá el dominio de elementos lingüísticos y de formas de textualización diferentes, que deberán ser objeto de manipulación [sic] y reflexión en unidades didácticas específicas.*"

La determinación de unas tipologías textuales es un asunto complejo por la serie de variables que intervienen. En el campo de la literatura existe la tradición de los géneros; pero tal tradición resulta incompleta por estar limitada a unos contextos de uso. De ahí que una de las tareas que se han impuesto el análisis del discurso y la lingüística del texto es la de establecer una tipología textual con criterios más rigurosos y sistemáticos, que tenga en cuenta las condiciones de la enunciación y su naturaleza formal, temática, retórica o pragmática (Kerbrat-Orecchioni 1980).

Un primer criterio de clasificación establece unas formas de elocución o del discurso –la *descripción*, la *narración*, la *exposición* o la *argumentación*– que en parte son funcionales y, al mismo tiempo, ofrecen características formales relativamente estables (Beaugrande y Dressler, *ibid.*; Bustos Gisbert, o.c.); pero también es una clasificación muy general e incompleta.

Partiendo de una clasificación de Werlich, J.M. Adam ha establecido una tipología de *secuencias elementales* o prototípicas que ha tenido diferentes versiones hasta las ofrecidas recientemente (1992 y Adam y Revaz 1996); estas secuencias son *narrativa*, *descriptiva*, *argumentativa*, *explicativa* y *dialogal*, con su intencionalidad y su estructura específicas. Cada uno de estos tipos se caracteriza por una estructura oracional básica y por dirigir la atención del destinatario a un elemento contextual, respectivamente, el espacio, el tiempo, el análisis y la síntesis de conceptos, las relaciones entre conceptos o la regulación del comportamiento (v. Bernárdez 1982; Zayas 1994).

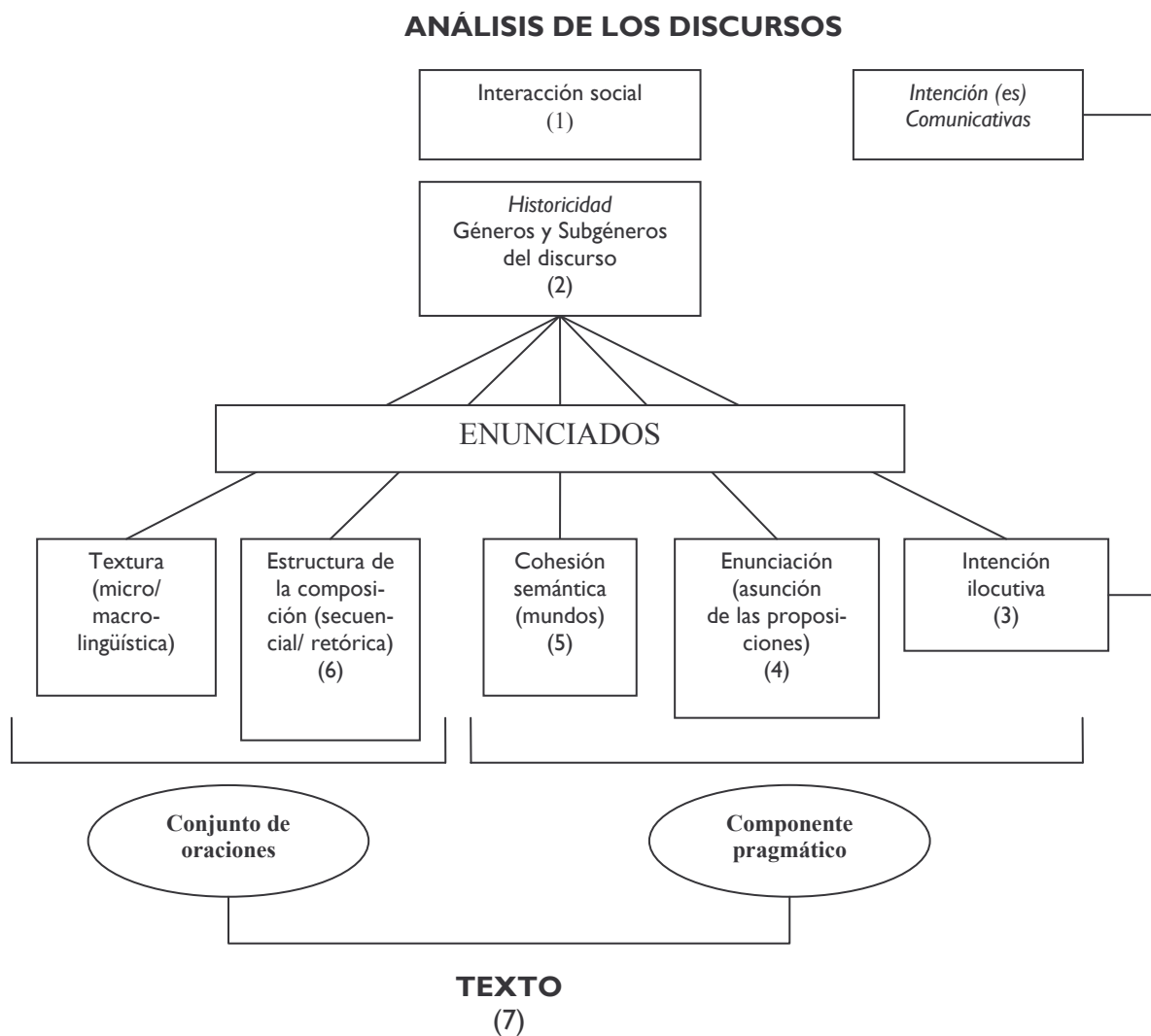
TIPOS DE SECUENCIAS DE BASE	FINALIDAD	ESTRUCTURA	GÉNEROS EN LOS QUE SE MANIFIESTA
NARRATIVO	Informar de hechos y acciones que se desarrollan en el tiempo	Introducción + Complicación + Evaluación y Reacción + Resolución + Moralidad	Parábola, chiste, noticia de sucesos, relato teatral, fábula, relato oral, relato histórico, cine, historieta,...
DESCRIPTIVO	Presentar las relaciones entre las cosas, no según un orden temporal-causal, sino según un orden jerárquico, regulado por la estructura de un léxico disponible	- Propiedades y partes - Propiedades, cualidades y funciones. Partes: propiedades y partes - Relaciones de espacio, de tiempo, de semejanza	Dentro de numerosas actividades discursivas, prensa, publicidad, guías turísticas, catálogos comerciales, relatos, descripciones técnicas, instrucciones, memorias
ARGUMENTATIVO	Exponer opiniones y rebatirlas con el fin de convencer, persuadir o hacer creer	Premisas + Argumentos + Tesis	Discurso judicial o político, anuncio publicitario, ensayo, sermón, debate, crítica de espectáculos, artículo editorial
EXPLICATIVO	Mostrar las relaciones de causa que relacionan los hechos o las palabras.	¿Por qué? + Porque + Evaluación	Textos del ámbito académico, folletos explicativos, circulares de instituciones,...
CONVERSACIONAL-DIALOGAL	Preguntar, prometer, agradecer, excusarse	Serie de intervenciones de dos o más interlocutores	Teatro, coloquio, entrevista, interrogatorio,...

#### Tipología textual de Adam (en Zayas 1994)

Existen otras propuestas similares como la de Charaudeau 1992, pero tanto él como Adam subrayan que existe una gran distancia entre las secuencias básicas y los textos reales, que siempre son productos mixtos de las secuencias básicas, con características específicas de género. Así, una misma secuencia sirve de base a tipos de textos muy diversos y un determinado tipo de texto puede compartir distintas secuencias o modos de discurso.

Tiene bastante interés la propuesta de Adam y Revaz 1996, que han intentado dar forma a la variedad de factores que intervienen en la configuración de un texto, "regulada por varios planos de organización en

constante interacción”. De esos planos, unos están en las formas lingüísticas y otros son convencionales, procedentes de codificaciones sociales. Los lingüísticos son de dos tipos, propiamente textuales y pragmáticos; los primeros son la textura frástica y transfrástica y la composición –secuencial, genérica y retórica–. Los pragmáticos son la organización semántica referencial, la focalización de los enunciados –polifonía, modalización– y las intenciones. Como codificaciones sociales, se han de tener en cuenta los distintos ámbitos de interacción social, que también guardan relación con los géneros discursivos y textuales. Tal complejidad de factores explica la diversidad de posibles tipologías según el criterio predominante que se adopte:



El esquema se sitúa en el problema lingüístico de la estructura de la composición (6); pero refleja la posibilidad de establecer otras tipologías sobre funciones comunicativas (3), sobre bases enunciativas (4) o temáticas (5) o sobre los contextos sociales (1) y la historicidad de los géneros del discurso (2).

Desde un punto de vista pedagógico no se puede ignorar la complejidad del problema; interesa especialmente la estructura secuencial de la composición, pero no son menos importantes los demás aspectos y, muy especialmente, los contextos o ámbitos de la interacción social y la diversidad funcional.

Más arriba (4.2.) se ha subrayado la importancia teórica y pedagógica de los ámbitos o dominios del discurso para el aprendizaje, ya que la actividad lingüística se produce siempre en contextos sociales concretos. Halliday y Hasan ya habían subrayado que el texto es fruto de la *cohesión* –en su terminología, coherencia del texto consigo mismo– más el *registro* –coherencia con la situación–, subrayando que el registro queda caracterizado tanto por el ámbito social y las relaciones entre los interlocutores como por el tema. En la misma línea se sitúan las observaciones de Brown y Yule, Bernárdez, van Dijk o Beaugrande y Dressler al llamar la atención acerca de las dimensiones pragmáticas de la coherencia.

Desde el punto de vista de la adquisición de la lengua es necesario contar con una tipología que tenga en cuenta las diversas variables, a pesar de las dificultades que encierra. Esa tipología, además de las cuestiones propiamente pedagógicas, tiene que abordar otras que no han alcanzado aún suficiente desarrollo en la teoría lingüística; pero esto no puede constituir un argumento en contra y las limitaciones de la teoría deberán ser suplidas, como en tantos otros aspectos, por la práctica profesional. En el caso de los textos expositivos se ha avanzado mucho en los últimos años y se cuenta con descripciones muy completas de esquemas textuales (Sánchez Miguel 1993 y 1998); también para los textos narrativos existe una larga tradición de estudio. En otros casos, las aportaciones del análisis del discurso y de la lingüística del texto pueden ser completadas por los de la tradición retórica, ya que, como tantas veces se ha indicado, comparten una concepción similar del texto y de su producción.

Entre los intentos de una tipología de conjunto pensada para la enseñanza es de destacar la de Zayas 1994, que ha propuesto una clasificación en la que intervienen criterios *contextuales* –el tipo de discurso, que tiene en cuenta el ámbito, la intención y anclaje en el contexto– y *textuales* –los tipos de secuencia–.

## 7. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua

En los años setenta varios lingüistas de formación antropológica, entre los que se encuentra Dell Hymes, propusieron el concepto de *competencia comunicativa* como réplica al concepto chomskiano de competencia lingüística. La competencia lingüística de Chomsky –que se define como el conocimiento de un oyente-hablante ideal sobre su propia lengua, que le permite generar un número infinito de enunciados y se supone que es la competencia de cualquier ser humano– es para Hymes una abstracción y una mera posibilidad bastante alejada de la realidad, pues lo observable es la existencia de grandes diferencias entre los hablantes. Desde este punto de vista, una lengua es el uso que las personas hacen de ella, *lo que saben y son capaces de hacer con ella en cada momento*; y, en este sentido, las diferencias son muy grandes entre unos y otros por razones de cultura, educación, origen social, etc.<sup>7</sup>

Hymes (1973) denomina *competencia comunicativa* a los conocimientos de cada hablante sobre su lengua, que no se limitan a la sintaxis y el léxico (competencia lingüística), sino que tienen un fuerte componente social, pues abarcan las formas de interactuar con diferentes interlocutores en distintas situaciones (competencia sociopragmática) y con diferentes propósitos (competencia estratégica) así como el dominio de unos modelos de organización de la actuación (competencia textual).

COMPETENCIA COMUNICATIVA		
Formal	Competencia lingüística	Fonemas Morfemas, léxico, estructuras sintácticas, relaciones de significado (Campos)
Social	Competencia sociopragmática	Marcas de enunciación. Modalización Funciones, actos de habla
	Competencia estratégica	Estilo, registro,....
	Competencia textual	Organización Tipos de textos,

La descripción anterior ofrece una síntesis simplificada de las varias que se han ofrecido sobre la competencia comunicativa, con lo que se quiere subrayar el hecho de que dominar una lengua supone poseer unos *conocimientos formales* y otros *sociales* y poseer una gran riqueza de medios adecuados a cada situación. Lo cual coincide plenamente con un enfoque discursivo o pragmático de los estudios lenguajes como el que se ha presentado a lo largo de estas páginas.

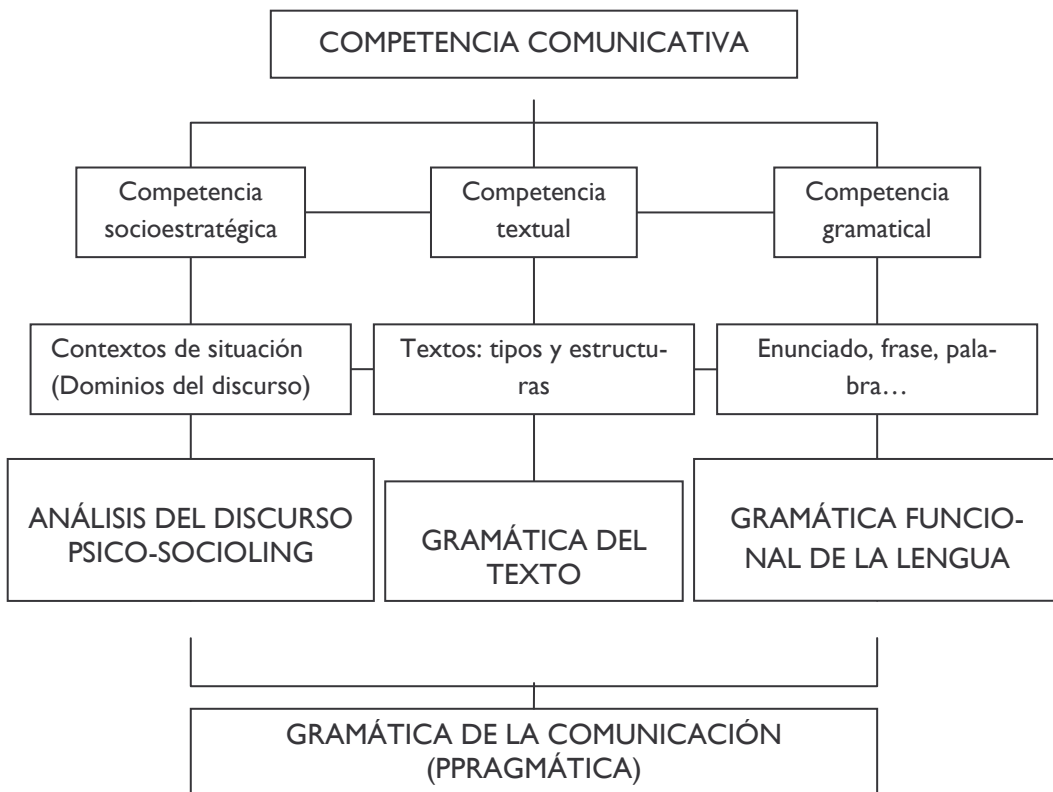
<sup>7</sup> Muy similares son las críticas de Halliday 1978, aunque no comparte el concepto de competencia comunicativa, que le parece innecesario

Pero el modelo comunicativo nace además con claras preocupaciones pedagógicas, pues, al subrayar las diferencias reales de competencias entre los hablantes, sugiere los campos en que deben actuar los profesores:

- ⇒ el gramatical,
- ⇒ los distintos ámbitos y funciones sociales del discurso,
- ⇒ la variedad de estilos y registros sociales,
- ⇒ los modelos de textos y las estrategias para comprenderlos y construirlos de forma adecuada a cada situación.

De ahí surge el denominado enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. Su propósito es dotar a la enseñanza de la lengua de un modelo teórico y metodológico que combine el uso y la reflexión sobre el uso, tal como se ha intentado hasta aquí. La tarea del profesor consistirá en servirse de las aportaciones del análisis del discurso, de la psicolingüística y de la sociolingüística, de la gramática del texto y de una gramática funcional de la lengua no tanto para transmitir las a los alumnos como para seleccionar y planificar los contenidos y actividades.

Es lo que se quiere representar en el siguiente cuadro:



Pero, además, la atención prestada en el modelo a los procesos psicolingüísticos –de adquisición, de comprensión...– y sociolingüísticos, –la variedad de ámbitos y situaciones del discurso y de registros sociales–, proporciona pautas para definir los fines y la metodología de la enseñanza.

No se trata, por tanto, de “aprender a hablar y a escribir correctamente” en general, sino de saber utilizar la expresión oral y escrita de forma adecuada a las distintas situaciones y ámbitos de uso que requiere la vida social y que habrá que concretar en cada contexto escolar. Así, en el aprendizaje de una lengua extranjera, el objetivo fundamental será aprender a usarla en situaciones orales más o menos informales; posteriormente se podrán plantear otros fines. En cambio, en el aprendizaje de la lengua materna, esos fines los han alcanzado prácticamente todos los alumnos cuando acceden a la escuela y, aunque haya que seguir atendéndolos, sobre todo en los primeros niveles, adquiere gran importancia la adquisición de los usos formales y literarios, propios de los contextos culturales, partiendo de la lectura y escritura.

Una utilización crítica de la teoría pragmática y funcional del lenguaje en la práctica docente en el sentido indicado ha producido en los últimos años importantes aportaciones a los procesos de comprensión y composición en el contexto escolar, así como a la planificación de la actividad docente sobre la base de la diversidad social de las prácticas discursivas y a la combinación de actividades de uso y adquisición de conocimientos sobre la lengua al hilo del trabajo con textos (Zayas 1997).

En definitiva, como se ha señalado repetidamente, lo que hoy se debe entender por enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna no es otra cosa que una vuelta a los principios que inspiraron la antigua retórica. Lo que ha cambiado es el destinatario social, pues en nuestro tiempo el modelo ha de aplicarse a un alumnado mucho más amplio y heterogéneo; las investigaciones de la teoría lingüística más reciente y las propuestas metodológicas derivadas de ellas que se han producido en la última década constituyen una gran ayuda para ello.

## 8. Bibliografía

- ❖ Adam, J.M. (1992): *Les textes: Types et prototypes*. Paris, Nathan Université.
- ❖ Adam, J.M. y Revaz, F. (1996): "(Proto)Tipos: La estructura de la composición de los textos" en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la literatura*, 10
- ❖ Álvarez Méndez, J. M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid, Akal.
- ❖ Austin, J.L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós 1982 (1ª reimpr. en España)
- ❖ Bajtin, M. (1979): "Los géneros del discurso" en *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI 1982.
- ❖ Beaugrande, R.-A. (de) y Dressler, W. U. (1981): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel 1997. Versión española y estudio preliminar de S. Bonilla
- ❖ Benveniste, É. (1966): *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI; 4ª edic. 1974.
- ❖ Bernárdez, E.(1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ❖ ---- (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- ❖ Bernstein, B (1971): "Clase social, lenguaje y socialización", *Educación y Sociedad*, 4. Madrid, Akal 1985. (129-143)
- ❖ Bronckart, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París, Unesco.
- ❖ Brown, G. y Yule, G. ([1983]): *Análisis del discurso*. Madrid Visor Libros 1993.
- ❖ Bustos Gisbert, J.M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca, Ediciones Universidad.
- ❖ Cassany, D. (1989): *Describir el escribir, Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Piados
- ❖ Camps, A. (1993): "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico", *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63.
- ❖ Casado Velarde, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid, Arco-Libros.
- ❖ Castro, A. (1924): *La enseñanza del español en España*. Madrid, Victoriano Suárez.
- ❖ Charaudeau, P. (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette
- ❖ Chomsky, N. (1964): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar 1970.
- ❖ Coll, C. (1987a): *Psicología y Curriculum*. Barcelona, Laia.
- ❖ Dijk, T. van (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Con un Epílogo a la edición castellana del autor. Barcelona Piados.
- ❖ ---- (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid Siglo XXI; 3ª edic. 1986.
- ❖ Dik, S.C. (1978): *Gramática funcional*. Versión española de L. Martín Mingorance y F. Serrano Valverde. Madrid, SGEL 1980.
- ❖ Edwards, D. y Mercer, N.(1987): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós-MEC 1988.
- ❖ Fasold, R (1996): *La Sociolingüística de la Sociedad. Introducción a la Sociolingüística*. Madrid, Visor.
- ❖ Fernández Ramírez, S. (1941): "Enseñanza de la gramática y de la literatura", en *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. (Edición preparada por J. Polo). Madrid, Arco Libros 1985.
- ❖ Ferrer, M; Escrivá, R. y Lluch, G. (1996): "Argumentar en la educación secundaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la literatura*, 10 (55-68)
- ❖ Fillmore, C.J. (1966): "Hacia una teoría moderna de los casos", en Contreras, H. (comp.): *Los fundamentos de la gramática transformacional*. México, Siglo XXI 1971.
- ❖ ---- (1971) "Algunos problemas de la gramática de casos", en Sánchez de Zavala, V. *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria, II*. Madrid, Alianza. 1976
- ❖ Fishman, J. (1979): *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra.



- ❖ González Nieto, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)* Madrid, Cátedra
- ❖ Gutiérrez Ordóñez, S. (1997): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios.* Madrid, Arco Libros.
- ❖ Halliday, M.A.K. (1970): "Estructura y función del lenguaje" en LYONS, J.: *Nuevos horizontes de la lingüística.* (Introduc. y selec.) Madrid, Alianza 1975.
- ❖ ---- (1978) *El lenguaje como semiótica social.* México, Fondo de Cultura Económica 1986.
- ❖ Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976): *Cohesion in English.* Londres, Longman.
- ❖ Hörmann, H. (1976): *Querer decir y entender. Fundamentos para una semántica psicológica.* Madrid, Gredos 1982.
- ❖ Hymes, D. (1984): *Vers la compétence de communication.* Paris, Hatier [El volumen contiene dos trabajos diferentes: *Vers la compétence linguistique (1973)* y *Postface (1982)*].
- ❖ Jiménez Juliá, T. (1986): *Aproximación al estudio de las funciones informativas.* Málaga, Ágora.
- ❖ Kerbrat-Orecchioni, C. (1980): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje.* Buenos Aires, Hachette 1986.
- ❖ ---- (1986): *L'implicite.* Paris, A: Colin.
- ❖ Luria, A.R. (1979): *Conciencia y lenguaje.* Madrid, Visor 1984.
- ❖ Lyons, J. (1977): *Semántica.* Barcelona, Teide 1980.
- ❖ ---- (1981): *Lenguaje, significado y contexto.* Barcelona, Paidós 1983
- ❖ Mederos, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual.* Tenerife, Aula de Cultura.
- ❖ Narbona, A. (1987): "Américo Castro y los estudios gramaticales", en *Sintaxis española: Nuevos y viejos enfoques.* Barcelona, Ariel Lingüística, 1989
- ❖ Piaget, J: (1969) *Psicología y pedagogía.* Barcelona, Ariel 1969.
- ❖ Portolés, J. (1998): *Marcadores del discurso.* Barcelona Ariel
- ❖ Rojo, G. (1983): *Aspectos básicos de sintaxis funcional.* Málaga, Librería Ágora.
- ❖ Sánchez Miguel, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.* Madrid, Santillana.
- ❖ ---- (1998): *Comprensión y redacción de textos.* Barcelona, Edebé
- ❖ Schank, R.C. y Abelson, R.P. (1977): *Guiones, planes, metas y entendimiento.* Barcelona, Paidós 1987
- ❖ Searle, J.R. (1969): *Actos de habla.* Madrid, Cátedra 1980.
- ❖ Stubbs, M. (1984): *Lenguaje y escuela. Estudio sociolingüístico de la enseñanza.* Madrid, Cincel-Kapelusz.
- ❖ Todorov, T. (1970) "Problèmes de l'énontiation", en *Langages*, 17
- ❖ Vigotsky, L.S: (1934): *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires, La Pléyade 1987.
- ❖ Vilornovo, A y Sánchez, J.F. (1992): *Discurso, tipos de texto y comunicación.* Barcelona, EUNSA
- ❖ Wells, G. (1986): *Aprender a leer y a escribir* [Trad. de *The meaning Makers*]. Barcelona, Laia 1988
- ❖ Zayas, F. (1994): "El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua" en, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 7. Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza.
- ❖ ---- (1997): "Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la literatura*, n. 11

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite