

«LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS»

Manuel GONZALEZ PIÑEIRO

Universidad de Vigo

I. INTRODUCCION

Como es sabido, los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras han evolucionado bastante en los últimos cincuenta años en cuanto a la organización y presentación de sus contenidos lingüísticos. Esta evolución ha seguido muy de cerca la de las teorías postuladas por la lingüística y otras ciencias asociadas con ella (cfr. Richards y Rodgers, 1986).

La relación entre teoría lingüística y método para la enseñanza de lenguas extranjeras es el objeto de estudio de lo que se denomina, para unos, lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas y, para otros, didáctica de las lenguas extranjeras. Esta relación es evidente en el caso de lenguas habladas en países de larga tradición en los estudios lingüísticos y didácticos como son los Estados Unidos, el Reino Unido y Francia.

La evolución del pensamiento lingüístico en el transcurso de este siglo ha significado, entre otras cosas, que se cuestionen muchos principios heredados de épocas anteriores. Asimismo, la lingüística aplicada ha sido una especie de laboratorio en el que se han probado nuevos métodos para la enseñanza de idiomas. En algunos casos con éxito y en otros con fracaso, pero creo que se ha sacado siempre provecho.

En este trabajo (1) me propongo demostrar que pueden ser fructíferas las aportaciones de la teoría lingüística a la didáctica de las lenguas. Para ello intentaré, en primer lugar, esclarecer los términos «lingüística aplicada» y «didáctica de las lenguas». En segundo lugar, presentaré algunos conceptos teóricos de varias disciplinas lingüísticas que considero útiles para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Y, en tercer lugar, elaboraré tres unidades didácticas utilizando estos conceptos.

II. CLARIFICACION CONCEPTUAL Y TERMINOLOGIA

Antes de proseguir me parece que debemos hacer una aclaración conceptual y terminológica de los términos «lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas» y «didáctica de las lenguas».

(1) Este trabajo se presentó como ponencia en el «I Seminario Internacional de Bilingüismo y Didáctica de las Lenguas», celebrado en La Coruña los días 24, 25 y 26 de enero de 1991.

Todo estudio de carácter lingüístico presupone una teoría del lenguaje, la cual implica, a su vez, un posicionamiento respecto a dos visiones del lenguaje: (a) el lenguaje como estructura independiente y (b) el lenguaje como estructura relacionada con el pensamiento, la sociedad, la cultura, la sociología de los interlocutores y con otros fenómenos que se encuentran, más o menos, en la periferia del lenguaje, como pueden ser, por ejemplo, la lógica, la argumentación, la psicología o la biología. La selección de uno de estos dos posicionamientos conduce irremisiblemente a una lingüística unidisciplinar o bien a una lingüística multidisciplinar (2) (cfr. Fernández Pérez, 1986).

Así pues, desde los comienzos de la lingüística científica, iniciada por Ferdinand de Saussure, hasta la lingüística generativo-transformacional, desarrollada por Noam Chomsky en los años sesenta, los trabajos lingüísticos se caracterizaron por el estudio del lenguaje como estructura independiente. Esta perspectiva impidió que otros aspectos relacionados, directa o indirectamente, con el fenómeno del lenguaje fuesen considerados. Cuando en esta época se intentan aplicar los conocimientos de esta lingüística unidisciplinar a la enseñanza de lenguas extranjeras, sus aportaciones están dominadas por un número excesivo de formalizaciones sintácticas. Por consiguiente, el término «lingüística aplicada» referido a esta etapa indica, por un lado, la limitada visión de la lingüística y, por otro, el escaso éxito que de hecho tuvo en el aprendizaje de las lenguas.

Por el contrario, el término «didáctica de las lenguas» debe emplearse para referirnos a las aportaciones de la lingüística multidisciplinar que van del postgenerativismo hasta nuestros días, ya que en estos últimos veinte años los lingüistas han reconocido que el lenguaje no es un fenómeno aislado, sino que está plenamente integrado en todos los campos del conocimiento. En esta segunda fase las teorizaciones lingüísticas, sin dejar de lado los aspectos sintácticos del lenguaje, empiezan a incorporar gradualmente elementos de las otras disciplinas. Vemos, pues, que este desplazamiento teórico justifica, por un lado, el abandono del término «lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas» y, por otro, la utilización del término «didáctica de las lenguas» para referirnos a los aportes realizados por esta nueva lingüística multidisciplinar a la enseñanza de las lenguas a partir de los años setenta.

III. ALGUNOS ASPECTOS TEORICOS Y SU POSIBLE UTILIZACION DIDACTICA

El creciente interés por la estructura y la organización del texto como unidad comunicativa impulsó la aparición de un conjunto de disciplinas (la lingüística textual o textolingüística, la ciencia del texto o textología y el análisis del discurso) desde las cuales se estudian las especificidades de los diversos textos, tanto orales como escritos, de una lengua (Beaugrande, 1984, Beaugrande & Dressler, 1981 y Van Dijk, 1977). Por otra parte, otros autores (Lozano, Peña-Marín y Abril, 1982: 16) nos dicen que los objetivos de la semiótica son el de describir los textos que circulan por una cultura determinada y el explicar qué hacen con esos textos sus usuarios.

(2) La lingüística unidisciplinar exige la separación del lenguaje de su contexto y la multidisciplinar promueve el estudio del lenguaje y su contexto. A la primera le llamamos simplemente lingüística y la segunda, según el contexto, recibe nombres muy diversos: sociolingüística, psicolingüística, etnolingüística, sociología del lenguaje, lingüística antropológica, lingüística e textos, análisis del discurso, análisis de errores, teoría de los actos del habla y un etcétera muy largo.

La idea de «cómo hacer cosas con las palabras» (Austin, 1962) no es nueva, pero está plenamente incorporada en la teoría de los actos de habla (Searle, 1969) que, a su vez, conforma el marco teórico de los enfoques comunicativos (cfr. Van Ek, 1974, Van Ek & Alexander, 1980, Widdowson, 1978 y 1979, Wilkins, 1976 y Brumfit & Johnson, 1979) de nuestros días.

Todo esto nos impulsa a reflexionar acerca de la necesidad de elaborar un enfoque para la enseñanza de las lenguas desde la perspectiva del texto como unidad comunicativa. Estas reflexiones, sin embargo, se apoyan en ciertos conceptos teóricos que paso a explicar a continuación.

Uno de estos conceptos parte de la idea de que texto (3) es un producto lingüístico que emana de ciertos tipos de actos comunicativos en los que intervienen las personas que desean comunicarse. La función del texto, siguiendo el modelo propuesto por Habermas (1979: 67), es la de servir de nexo entre tres mundos: el mundo exterior, el mundo social y el mundo interior del productor del texto. Este modelo sugiere que el texto es una representación de los siguientes actos comunicativos: descriptivo (que representa el mundo exterior), normativo (que representa el mundo social) y subjetivo (que representa el mundo interno de las intenciones).

Apoyado en la pragmática y la función comunicativa del lenguaje, Habermas elabora un contexto socio-político para el trabajo realizado por los filósofos del lenguaje (Searle, 1969, Austin, 1962 y Grice, 1975), que consideran el estudio del lenguaje como parte integrante de una teoría general de la acción. Tanto para Habermas como para los filósofos del lenguaje, hablar no es otra cosa que realizar una acción que se concretiza en una unidad mínima que se llama «acto de habla». Así, Austin (1962: 6) explica que los actos de habla son acciones que se realizan diciendo algo. Si digo, por ejemplo, *I'll be here tomorrow morning*, no sólo digo algo, sino que también hago algo —en este caso una promesa— y, además, el receptor de este mensaje hace algo al oírlo o leerlo —puede sorprenderse, alegrarse o incluso asustarse. Según Searle (1969: 108), dentro de cada acto de habla se pueden diferenciar tres actividades diferentes: la ilocución o acto ilocutivo (lo que se hace diciendo algo), la locución o acto locutivo (el conjunto de referentes que nos remiten a un mundo determinado) y la perlocución o acto perlocutivo (el efecto que tiene el texto en el receptor).

A este planteamiento de Searle cabe, no obstante, actualizarlo estableciendo una equivalencia entre actos de habla y tipos de textos. Así, Van Dijk (1980), al hablar de los niveles textuales, propone el término «hiperestructura» para referirse a la representación abstracta del significado de un determinado tipo de texto. Esta relación entre acto de habla e hiperestructura nos permite concebir el texto como una estructura tripartita que responde a las siguientes preguntas: ¿qué hago con el texto? (la ilocución), ¿de qué trata el texto? (la locución) y ¿qué efecto espero que tenga en el receptor? (la perlocución).

Otra formalización que nos interesa para esta discusión es la de la organización global de los textos. Esta organización es lo que en la textología, la ciencia del texto, se denomina la macroestructura del texto (cfr. Van Dijk, 1980), que no es otra cosa que una representación abstracta del significado global del contenido de un texto.

(3) Se utiliza el término «texto» en el sentido definido por Halliday & Hasan (1976: 1): «any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole».

Esta macroestructura es la que nos permite saber si el contenido de un texto es, por ejemplo, un cuento o una noticia, y de qué trata ese contenido. Esta macroestructura es la que conforma el acto locutivo de la hiperestructura del texto. La macroestructura, a su vez, se nutre de las proposiciones y las nociones (representaciones abstractas de las oraciones) que nos remiten a un mundo posible. Estas proposiciones y nociones son las microestructuras del modelo que se propone.

La ciencia del texto, que complementa el trabajo de esquematización del cuento realizado por Rumelhart (1975 y 1977) y Propp (1968), tiene mucho que ofrecernos a los que nos dedicamos a la didáctica de las lenguas. Los futuros desarrollos teóricos en el campo de la textología contribuirán, sin duda, a perfeccionar nuestra especialidad.

La síntesis tan simplificadora que he hecho de las nociones presentadas ha dejado fuera otros aspectos importantes, que aquí no es posible discutir detalladamente por falta de espacio, pero nos permite llegar a algunas conclusiones que creo pueden ser útiles y de fácil aplicación a la enseñanza de las lenguas extranjeras en general y del inglés en particular.

Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa en general la veo como un intercambio de textos —tanto orales como escritos, desde una palabra hasta cientos o miles de ellas— entre un emisor y un receptor. Esta competencia implica, por parte de los participantes en el intercambio textual, poseer unos conocimientos que van desde la ilocución (la función del texto), la locución (el contenido del texto) y la perlocución (el efecto del texto en el receptor) hasta las estructuras gramaticales y el vocabulario necesarios para vehiculizar la función, el contenido y el efecto de un texto. De todo ello se deduce que los participantes saben, en primer lugar, hacer con los textos cosas tales como recomendar, declarar, narrar, ordenar, argumentar y muchas otras cosas más. En segundo lugar, saben elegir la estructura semántica más idónea que les permita sacar algún tema o realidad a colación. En tercer lugar, también saben imprimirle una cierta intencionalidad al texto para que surta el efecto deseado en el receptor. En cuarto lugar, pero no por ello menos importante, también saben seleccionar las estructuras gramaticales y el vocabulario que mejor sirvan para vehiculizar los actos ilocutivos, locutivos y perlocutivos de un texto en un determinado contexto. La integración de todos estos conocimientos en un texto representa la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa en inglés debe entenderse, por lo tanto, como un aprendizaje en el que el alumno —a partir de la integración que ya sabe hacer con los textos en su primera lengua— desarrolla la capacidad de producir e intercambiar textos utilizando otro código lingüístico: el inglés.

Vamos a ver en el siguiente apartado cómo se puede aplicar lo dicho anteriormente a la elaboración de tres unidades didácticas para la clase de inglés.

IV. ELABORACION DE TRES UNIDADES DIDACTICAS

Vistas en el apartado anterior las formalizaciones teóricas desarrolladas por la lingüística multidisciplinar nos queda por plantear la cuestión principal: ¿Cómo aplicar la teoría a la enseñanza de lenguas extranjeras?

Con el fin de ilustrar la aplicación práctica a la enseñanza del inglés de los

aspectos teóricos discutidos me propongo ahora elaborar tres unidades didácticas enmarcadas en lo que podríamos denominar el enfoque comunicativo-textual. Las tres unidades tienen como objetivo la producción por parte del alumno de tres tipos de texto: un cuento infantil, un mandato y una sugerencia. El esquema de las unidades didácticas que se ofrece no es el definitivo ya que se podrían esquematizar de varias maneras. Por lo demás, en este trabajo cada unidad didáctica contiene las siguientes secciones: (A) Aspectos generales, (B) Illocución, (C) Locución, (D) Perlocución y (E) Posibles actividades.

Unidad didáctica 1

A. Aspectos generales.

A.1) Objetivo:

1. Producir un cuento para que el receptor sienta tristeza.

A.2) Hiperestructura del texto:

Texto = ilocución + locución + perlocución.

A.3) Macroestructura del contenido del texto:

Cuento infantil = marco narrativo (MN) + episodio (EP)

MN = uno o más estados (ES)

= EP = acontecimiento (AC) + reacción (RE)

$$AC \left\{ \begin{array}{l} \text{acción (AN)} \\ \text{otro EP} \\ \text{otro AC} \end{array} \right\} + \text{clímax (CL)}$$

CL = cambio de estado (CE)

RE = reacción interna (RI) + reacción externa (RX)

Nota: Algunos elementos (EP y AC) pueden ser recursivos y otros (RI), optativos.

B. Illocución (función comunicativa = función del texto).

B.1) Objetivo:

1. Narrar.

B.2) Mecanismo (utilizar una de las siguientes fórmulas):

1. «Once upon a time there was a girl named Mary».
2. «Let me tell you a story».
3. «Let me tell you a *sad* story» (véase «perlocución»).
4. (Si el contexto lo permite, no es necesario explicitar esta función comunicativa).

C. Locución (función referencial = contenido del texto).

C.1) Objetivos:

1. Convertir las proposiciones y nociones de la microestructura en oraciones apropiadas para este tipo de texto.
2. Ordenar las oraciones y casarlas con los elementos de la macroestructura.

C.2) Macroestructura:

1. MN:ES → «One day Mary was holding a new balloon».
2. AC1:AN → «Suddenly, a gust of wind caught it.
3. AC2:AN → «and carried it into a tree».
4. AC3:AN → «It hit a branch».
5. CL:CE → «and burst».
6. RE:RI → «Mary felt very sad». (*)
7. RE:RX → «She cried and cried».

(*) Este elemento, en otra versión del cuento, podría ser optativo.

C.3) Microestructura:

- C.3.1.
1. hold (Mary, balloon).
 2. be new (balloon).
 3. catch (gust of wind, balloon).
 4. carry (gust of wind, balloon, tree).
 5. hit (ballon, branch).
 6. burst (balloon).
 7. feel sad (Mary).
 8. cry (Mary).

C.3.2. Nociones:

1. tiempo verbal: pasado.
2. especificación temporal: «one day».
3. duración: «and + duplicación del verbo».
4. intensidad: «very».
5. indicador de situación inesperada: «suddenly».
6. actualización de conceptos: «a».
7. reactualización de conceptos: «the».
8. Ubicación direccional: «into».

D. Perlocución (funcional intencional = efecto del texto en el receptor)

D.1) Objetivo:

1. Crear el efecto de tristeza en el receptor.

D.2) Mecanismos:

1. Utilizar el contraste entre los elementos 1 y 5 de la macroestructura.
2. Incluir una expresión apropiada en la fórmula ilocutiva (véase «ilocución») para, de esta forma, introducir el efecto deseado.

E. Posibles actividades en el aula para la Unidad Didáctica 1.

1. Seleccionar la proposición más idónea para cada elemento de la macroestructura.
2. Transformar las proposiciones (y sus correspondientes nociones) en oraciones. Los siguientes ejemplos ilustrarán esta actividad:

- (a) pasado + cry (Mary) = «Mary cried and cried».
 - (b) pasado + intensidad + feel sad (Mary) = «Mary felt very sad».
 - (c) reactualización + pasado + actualización + hit (balloon, branch) = «The balloon hit a branch».
 - (d) reactualización + pasado + actualización + hit (balloon, branch) = «The gust of wind carried the balloon into a tree».
 - (e) indicador de situación inesperada + actualización + pasado + reactualización + catch (gust of wind, balloon) = «Suddenly, a gust of wind caught the balloon».
3. Ordenar las oraciones de acuerdo con la macroestructura (véase el ejemplo en la sección C.2 de esta unidad didáctica).
 4. Realizar una serie de transformaciones sintácticas para que las oraciones se aproximen a la versión final del cuento. Los siguientes ejemplos reflejan algunas de estas transformaciones:
 - (a) «...a gust of wind caught *the balloon*» → «...a gust of wind caught *it*» (pronominalización).
 - (b) «...Mary *held* a balloon» → «Mary *was holding* a balloon» (transformación del aspecto del verbo).
 - (c) «...Mary was holding a balloon. *The balloon* was new» → «...Mary was holding a balloon *which* was new» (subordinación).
 - (d) «...Mary was holding a balloon *which was new*» → «...Mary was holding a *new* balloon» (premodificación).
 - (e) «...a gust of wind caught it. *The gust of wind* carried it into a tree» → «...a gust of wind caught it *and* carried it into a tree» (conjunción).
 6. Partiendo de este texto, producir otros cuentos para que los alumnos elaboren proposiciones diferentes, manteniendo la misma perlocución o variándola (por ejemplo, causar alegría). Es importante que los alumnos vean la relación que existe entre locución y perlocución dentro del mismo tipo de texto.

Unidad didáctica 2

A. Aspectos generales.

A.1) Objetivo:

1. Producir un mandato para que el receptor acceda a un cumplimiento.

A.2) Hiperestructura del texto:

Texto = ilocución + locución + perlocución.

A.3) Macroestructura del contenido del texto:

Opción 1: mandato = explicación (EX) + orden (OR).

Opción 2: mandato = OR + EX.

Opción 3: mandato = OR.

Opción 4: mandato = EX.

Nota: La opción 3 representa el caso de un mandato sin explicación, y la opción 4 el de un mandato sin orden. El vaso de agua que le entregamos a la persona que nos acaba de decir «Tengo sed» ilustra claramente esta última opción. Esta unidad didáctica se basa en la primera opción.

B. Ilocución (función comunicativa = función del texto).

B.1) Objetivos (para la primera opción):

1. Expresar una sensación.
2. Ordenar.

B.2) Mecanismos:

1. Para el primer objetivo: ninguno.
2. Para el segundo objetivo: suprimir el sujeto de la orden.

C. Locución (función referencial = contenido del texto).

C.1) Objetivos:

1. Convertir las proposiciones y nociones de la microestructura en oraciones apropiadas para este tipo de texto.
2. Ordenar las oraciones y casarlas con los elementos de la macroestructura.

C.2) Macroestructura:

1. EX → «I feel very hot in this room».
2. OR → «Open the window».

C.3) Microestructura:

C.3.1) Propositiones:

1. feel hot (I, room).
2. open (you, window).

C.3.2) Nociones:

1. tiempo verbal: presente.
2. intensidad: «very».
3. referencia específica: «the».
4. referencia deíctica: «this».
5. ubicación: «in».

D. Perlocución (función intencional = efecto del texto en el receptor).

D.1) Objetivo:

1. Obligar al receptor a que cumpla el mandato.

D.2) Mecanismos (utilizar una de las siguientes fórmulas):

1. OR + «please».
2. «Will you please + OR»
3. (En ciertos contextos, por ejemplo en relaciones asimétricas de poder, no es necesario explicitar esta función intencional).

E. Posibles actividades en el aula para la Unidad Didáctica 2.

1. Seleccionar la proposición más idónea para cada elemento de la macroestructura.
2. Transformar las proposiciones (y sus correspondientes nociones) en oraciones. Los siguientes ejemplos sirven para ilustrar esta actividad:

- (a) presente + intensidad + ubicación + referencia deíctica + feel hot (I, room) = «I feel very hot in this room».
 - (b) presente + referencia específica + open (you, window) = «You open the window».
3. Ordenar las oraciones de acuerdo con la macroestructura (véase el ejemplo en la sección C.2 de esta unidad didáctica).
 4. Aplicar el mecanismo ilocutivo de esta unidad didáctica que hace referencia a la supresión del sujeto de las oraciones imperativas.
 5. Partiendo de este texto, producir otros mandatos (véanse las otras opciones de macroestructura) para que los alumnos elaboren proposiciones diferentes, manteniendo la misma perlocución o variándola (por ejemplo, obligar muy educadamente, «Would you be so kind as to...?», o muy groseramente, «...bloody..., you fool»). Es importante que los alumnos vean la relación que existe entre locución y perlocución dentro del mismo tipo de texto.

Unidad didáctica 3

A. Aspectos generales.

A.1) Objetivo:

1. Producir una sugerencia para que el receptor la acepte.

A.2) Hiperestructura del texto:

Texto = ilocución + locución + perlocución.

A.3) Macroestructura del contenido del texto:

Sugerencia = una o más ideas sugeridas (IS).

B. Ilocución (función comunicativa = función del texto).

B.1) Objetivo:

1. Sugerir.

B.2) Mecanismos (utilizar una de las siguientes fórmulas):

1. «Why don't...?»
2. «I suggest (that)...»

C. Locución (función referencial = contenido del texto).

C.1) Objetivos:

1. Convertir la proposición y nociones de la microestructura en una oración apropiada para este tipo de texto.
2. Casar la oración con el elemento de la macroestructura.

C.2) Macroestructura:

1. IS → «you go to the beach».

C.3) Microestructura:

C.3.1) Proposición:

1. go (you, beach).

C.3.2) Nociones:

1. tiempo verbal: presente.
2. referencia específica: «the».
3. destino: «to».

D. Perlocución (función intencional = efecto del texto en el receptor).

D.1) Objetivo:

1. Convencer al receptor de que acepte la sugerencia.

D.2) Mecanismo (utilizar una de las siguientes fórmulas):

1. «You'll feel better».
2. (En algunos contextos no es necesario explicitar esta función intencional).

E. Posibles actividades en el aula para Unidad Didáctica 3.

1. Transformar la proposición y las nociones en oración.
2. Partiendo de este texto, producir otras sugerencias (simples o múltiples) para que los alumnos elaboren proposiciones diferentes, manteniendo la misma perlocución o variándola (por ejemplo, sugerir convincentemente o sin convicción). Es importante que los alumnos vean la relación que existe entre locución y perlocución dentro del mismo tipo de texto.

V. CONCLUSION

El enfoque comunicativo-textual para la enseñanza del inglés elaborado en esta ocasión incorpora formulaciones teóricas de varias disciplinas lingüísticas. Aunque todavía queda por contrastar su utilidad en el aula, espero que este enfoque permita al lector apreciar el proceso de transformación de unos conceptos teóricos en una metodología para la enseñanza del inglés.

Como conclusión a este breve estudio cabe señalar la facilidad con que el análisis textual y la sintaxis quedan integrados en este enfoque didáctico. Esta facilidad viene dada por la convergencia de los diferentes niveles discursivos (hiperestructura, macroestructura y microestructura) en la superficie del texto. Si bien la ilocución y la perlocución tienen la capacidad de convertirse en estructuras ausentes en algunos textos, la locución está siempre presente.

Este trabajo es tan solo la parte teórica de un proyecto de investigación en curso que espero concluir en un futuro próximo, una vez se haya comprobado su eficacia en el aula. Quiero albergar la esperanza de poder contribuir a mejorar el conocimiento de la relación entre la lingüística multidisciplinar y los enfoques utilizados en la enseñanza de las lenguas extranjeras y, por consiguiente, a dar un paso más hacia el perfeccionamiento de la didáctica del inglés.

BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, J. L. 1962: *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- BEAUGRANDE, R. de. 1984: *Text production*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. 1981: *Introduction to text linguistic*. London: Longman.
- BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (eds.). 1979: *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNANDEZ PEREZ, M. 1986: «Las disciplinas lingüísticas». *Verba*, 13: 15-73.
- GRICE, H. P. 1975: «Logic and conversation». En P. Cole & J. L. Morgan (eds.), *Syntax and semantics III: Speech Acts*. New York: Academic Press. 41-58.
- HABERMAS, J. 1979: *Communication and the evolution fo society*. Boston: Beacon Press.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. 1976: *Cohesion in English*. London: Longman.
- LOZANO, J., PEÑA-MARIN, C. & ABRIL, G. 1982: *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la acción textual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- PROPP, V. 1968: *Morphology of the folktale*. Austin, Texas: Texas University Press.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. 1986: *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. New York: Cambridge University Press.
- RUMELHART, D. 1975: «Notes on a schema for stories». En D. G. Bobrow & A. Collins (eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press. 211-303.
- RUMELHART, D. 1977: «Understanding and summarizing brief stories». En D. La Berge & S. J. Samuels (eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, N. J. Erlbaum. 265-303.
- SEARLE, J. R. 1969: *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. 1977: *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- VAN DIJK, T. A. 1980: *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, cognition and interaction*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- VAN EK, J. A. *The threshold level in a European unit/credit system for modern language teaching by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- VAN EK, J. A. & ALEXANDER, L G. 1980: *Threshold level English*. Oxford: Pergamon.
- WIDDOWSON, H. G. 1978: *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1979: *Explorations in applied linguistic*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. 1976: *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.