

ANÁLISIS DEL DISCURSO: TRAS LAS HUELLAS DEL SENTIDO EN LAS INTERACCIONES VERBALES

Rafael Alberto Barragán Gómez¹

Presentación

El presente documento se divide en dos partes. En primer lugar presenta un resumen de los resultados obtenidos por el autor al adelantar una investigación sobre la interacción verbal en el aula de clase,² en la modalidad de discurso didáctico, esto es, de una interacción que tiene como finalidad la transmisión de una determinada información que debe ser asimilada como un saber socialmente válido. En segundo lugar, busca definir las posibilidades del Análisis del Discurso como tarea semiótica, es decir, como una perspectiva teórica que permita la comprensión de los procesos mediante los cuales los actores (o co-actores, según una precisión hecha por la Lingüística Interaccional³) de las interacciones verbales construyen el sentido en un evento comunicativo específico (para este caso, la Escuela como institución social); para alcanzar este propósito me apoyaré en las observaciones realizadas por la investigación referida y de los resultados de la aplicación de una combinación de algunos modelos de análisis discursivo. Mi punto de partida consiste en aceptar que el mejor medio para llegar a una comprensión de los procesos de transmisión cultural realizados por la Escuela, es el análisis de la estructura y funcionalidad de los textos que tanto alumnos como maestros actualizan en el momento mismo de la enseñanza en la forma de un discurso específico que es el llamado discurso didáctico. Sólo a partir de este análisis será posible dar cuenta de las actitudes, creencias, supuestos e intereses que giran en torno a los procesos pedagógicos.

Summary

This article seeks to show the possibilities of Discourse Analysis and Textlinguistics into semiotic studies; specially those who deal with verbal interactions in social institutions like school. These considerations are based upon a research about a verbal interaction that took place in a high school classroom (which I would rather to call Didactic Discourse, using P. Fabbri's concept).

¹Licenciado en Idiomas, Magister en Estudios Semiológicos UIS. Docente Universitario

²Las consideraciones que conforman la base de este documento provienen de mi tesis, con la cual opté al título de Magister en Estudios Semiológicos en la línea de investigación en Lingüística.

³En líneas generales, la perspectiva que utilicé está dentro de los lineamientos metodológicos de la Lingüística Interaccional, por cuanto el análisis de las conversaciones no ha sido objeto privilegiado por el análisis del discurso (por lo menos no en nuestro medio). Al respecto confróntese con el texto de Musialek, referenciado en este documento.

In the first part, I consider some aspects of Discourse Analysis applied to spontaneous conversation, standing out its better possibilities - that go beyond linguistics- to assume such complex structures. Then, I try to make an interpretation from the point of view of three semiotic notions to come to the conclusion that didactic discourse is an exceptional way for understanding cultural transmission processes held in schools.

EL DISCURSO EN EL AULA: Estructuras y funciones

La investigación mencionada, origen de la presente reflexión, se apoya en una interacción verbal en una clase de Comportamiento y Salud dirigida a estudiantes de décimo grado de un colegio cooperativo al que acuden jóvenes de estratos socioeconómicos bajos, en su mayoría. El tema de la clase es la libertad individual y los diferentes factores que atentan contra ella. Se optó por una clase de esta área porque, dada la temática abordada, se suponía que las intervenciones podían abundar, con lo que, por lo menos hipotéticamente, estaríamos ante una verdadera interacción.

El propósito fundamental fue el de reconstruir la red sentidos que hacen del discurso verbal en el aula de clase -en el momento mismo de la instrucción- una práctica significativa de las condiciones en las cuales se desarrolla la transmisión cultural efectuada por la Escuela. Con este fin se analizó un texto obtenido en una hora de clase, a partir de los presupuestos teóricos de la Textolingüística y el Análisis del Discurso. Una vez realizado este análisis -los niveles expresivo, semántico y pragmático del discurso-, se procedió a establecer, mediante una labor interpretativa, aquellos elementos y procesos significantes que hacen del discurso didáctico un complejo universo de sentidos donde se reflejan las actitudes, valores e intereses que constituyen a la Escuela como institución social. En su parte final, la investigación quiso establecer un nexo entre los estudios sobre comunicación y educación que se han desarrollado desde una perspectiva semiótica, con la aspiración de poder sentar las bases de una visión interdisciplinaria que permita comprender mejor la Escuela desde el sentido.

En el caso del nivel expresivo, se determinaron los rasgos suprasegmentales como recurso significativo de la relación maestro-alumnos; también se estudiaron los encadenamientos sintagmáticos propios de este tipo de discursos. En cuanto al nivel semántico, se analizaron los fenómenos de cohesión lineal y coherencia global, y formas específicas de la articulación información dada -información nueva, determinándose, posteriormente, la macroestructura textual (Van Dijk, 1980). Llegados a este punto, es preciso anotar que el nivel semántico del discurso ha sido privilegiado por los analistas, especialmente a partir de la reformulación de una teoría del significado que dista mucho de anteriores teorías semánticas (las cuales oscilaban entre un rígido modelo importado de la lógica formal- inapropiada para explicar fenómenos de significado muy propios de las lenguas naturales- y un modelo estructural bastante esquemático, que por supuesto, también resultaba insuficiente para explicar los mismos fenómenos). Finalmente, el estudio del nivel pragmático complementó las observaciones realizadas hasta este punto pues permitió la integración de la estructura proposicional de los discursos analizados con quienes los producen (maestro y alumnos); en la medida en que, desde esta perspectiva, los interlocutores son asumidos como sujetos activos que construyen sentido al revelar u ocultar todo tipo de intencionalidades⁴. Con el análisis pragmático se insertan los fenómenos

⁴El uso del término *intencionalidad* en lugar de *intención*, halla su origen en una distinción hecha por la pragmática según la cual el sujeto humano se oriente hacia el objeto (cualquiera que él sea en tanto exista) y es por eso que hace historia; pero esa orientación no siempre es intencionada, de ahí que se afirme que el sujeto humano es siempre intencional más no siempre es intencionado. El que sea intencional significa que siempre está orientado hacia objetos de valor.

propios de la comunicación verbal en un contexto histórico-social específico, que es donde se teje la intrincada red de relaciones sociales que llamamos semiosis (esto es, procesos de generación y recontextualización de sentidos).

En el caso de la Escuela, los diferentes niveles del discurso que soporta la interacción convergen al mantenimiento de la estructura del intercambio del tipo IRRt descrita por Coulthard y Sinclair (Stubbs, 1987), donde I= interrogación, R= respuesta y Rt= retroalimentación. Los procedimientos lingüísticos y las estrategias discursivas descubiertas permiten afirmar que la clase gira en torno al mantenimiento de esa estructura que determina gran parte de la actuación verbal de los interlocutores. Las intervenciones, tanto en calidad como en cantidad, buscan satisfacer esa exigencia; y los pocos intentos de subvertir las condiciones del contrato enunciativo son rápidamente sofocados por el maestro - que también se nos muestra como portavoz de la institución-. Así podemos ver cómo el análisis de las estructuras del discurso, permite acceder a los contextos en los que tales emisiones se realizan y dentro de los cuales adquieren su plena significación.

Antes de pasar al segundo punto es preciso aclarar que la adopción de una perspectiva analítica discursiva -y no lingüística- halla su justificación en el hecho de que es a partir de la consideración del discurso, y no de la lengua, como unidad de análisis, como mejor podemos aproximarnos hacia ese fenómeno fugaz y acaso inasible que llamamos sentido. Lo anterior porque está claro que la fortaleza de la tradición lingüística radica en el desarrollo y perfeccionamiento de métodos que, injusto sería negarlo, han posibilitado un conocimiento de los mecanismos internos de las lenguas, pero que no resultan muy eficaces para acceder a los terrenos movedizos de los procesos de la semiosis; no obstante, la explicación del paso de la lengua al discurso encuentra sus raíces en el propio estructuralismo (Inicia con Benveniste y tiene su momento culminante en Hejlslev). Se puede concluir aquí, que el sentido sólo es aprehensible a

partir de la acción de uno o varios sujetos en situación de comunicación y esta acción está mediada por una práctica significativa específica. Verón (1993), considera que:

si el sentido está enlazado de manera inextricable con los comportamientos sociales; si no hay organización material de la sociedad, ni instituciones, ni relaciones sociales sin producción de sentido, es porque esto último es el verdadero fundamento de lo que corrientemente se llama las representaciones sociales

Esto presupone la necesidad de plantear una categoría que supere la concepción estructuralista de la lengua como sistema y la convierta en Proceso. Tal noción no es otra que la de Discurso.

Si se traslada este postulado al estudio de aquellas instituciones que, como la escuela, se sustentan en el discurso verbal como práctica significativa por excelencia de la cual la lengua es un medio (*la lengua es el medio, no el texto* como afirma Floyd Merrell (Hendricks, 1988); pues tendremos una herramienta poderosa para reconstruir la red de sentidos que le confieren a la escuela su condición de transmisor cultural o aparato ideológico, esto dependiendo de cómo se le mire.

En el estudio que nos ocupa, más que determinar los posibles niveles de incidencia en esta transmisión, el interés se centró en la manera como dentro del ritual pedagógico los contenidos están supeditados a formas discursivas específicas y cómo la validación del contenido proposicional de los discursos como saberes socialmente válidos no radica en la fuerza argumental o en la demostración (para el caso de la enseñanza de las ciencias naturales) sino en el hecho de que los interlocutores se «saben» dentro del aparato escolar. Así, el saber se valida por el simple hecho de ser enunciado en un lugar (la escuela) y mediante unas ciertas formas discursivas (la didáctica). Lo interesante fue poder apreciar cómo estos interlocutores, por medio de la lengua, producen y comprenden textos que se

traducen en operaciones discursivas (apreciables en los niveles expresivo, semántico y pragmático) y están motivados por unos propósitos de los cuales pueden tener o no una total conciencia ya que, como pudo apreciarse, es normal que en el ambiente propio de la institución escolar los hablantes estén sujetos a las exigencias códicas y normas discursivas que allí se imponen.⁵

La viabilidad del análisis del discurso como estudio semiológico

Las tres nociones semióticas que se retomaron para hacer una interpretación del texto analizado fueron, en su orden:

La forma es contenido. Como se ha podido ver, los propósitos de esta interacción verbal no se orientan necesariamente a la comprobación o a la construcción de conocimiento; más bien, predomina el interés por mantener el intercambio. Los estudiantes cumplen con su misión de no parecer demasiado concluyentes y el profesor evalúa positiva o negativamente todas las intervenciones al tiempo que controla su cantidad y calidad. Esta evaluación o feed-back busca siempre recalcar las formas y acciones lingüísticas aceptadas por la clase. Se percibió la presencia del código (en términos de Bersntein) y la necesidad evidente de alumnos y maestro por enmarcarse dentro de sus exigencias. El resultado de esta necesidad de enmarcación consiste en que el sentido de esta práctica discursiva no radica en su valor de verdad, sino en las formas asociadas para la transmisión del conocimiento. Esas formas se convierten en contenido. Alrededor de ellas gira la clase. El mensaje no se transmite en el contenido de lo que dicen los profesores sino que está implícito en la forma del diálogo profesor-alumno (Edwars, 1993).

Lo que Edwars denomina «forma» lo redefinimos desde la semiología. Para Edwars, la

forma tiene que ver con la manera como el contenido del discurso en el aula es transmitido. En semiología lo que podemos apreciar es la imbricación (Barthes, 1964) de un sistema de significación (los conocimientos en abstracto) dentro de otro (el ámbito de los discursos en la escuela). Es así como opera la recontextualización que del conocimiento debe hacer la escuela; por ello, se habla de la didáctica como metadiscurso pues ella misma es una semiótica que habla de otra (recordemos que para Hjelmslev *no existe ninguna semiótica que no sea componente de otra semiótica*). Una vez en el aula, la didáctica no puede controlar la explosión de los sentidos razón por la cual este metadiscurso que sólo busca asegurar un aprendizaje expedito en el educando pasa a convertirse en un sistema de significación de segundo orden (o sistema connotado) en el que ese metadiscurso se convierte en plano de la expresión de un nuevo sistema de significación. Recordemos que la relación entre denotación y connotación se presenta como un sistema de superposiciones (Eco, 1982). De acuerdo con la semiótica este proceso es infinito, y nos llevaría hacia lo que llamamos Ideología (Barthes, 1964). Sirva para ejemplificar un caso bastante frecuente en el estudio realizado: Los estudiantes suelen responder con una afirmación insegura - lo que se puede apreciar en el manejo de una unidad de entonación llamada suspensión -; esto podría interpretarse en un plano estrictamente denotativo como el resultado de un conocimiento poco cimentado de cuya validez ellos no tienen certeza. Pero ocurre que, aún en casos donde no hay lugar para esta afirmación insegura, pues la validez de lo que se afirma es incuestionable (ya sea porque es un conocimiento elemental o es demasiado obvio) dicha afirmación insegura se produce de nuevo, sólo porque con su reiteración se está dando cumplimiento a la estructura de intercambio típica del discurso en el aula (descrita unas líneas atrás); estamos ya en un plano connotativo.

Otro caso que ilustra este aspecto de la denotación y la connotación tiene que ver con la selección de secuencias sintagmáticas bastante

⁵Es lo que se conoce como dimensión discursiva, considerada como un nivel de funcionalidad propio de la interacción verbal y que es co-construida por los sujetos participantes. Musialek, 1994. 54

extensas e innecesarias en las respuestas de algunos estudiantes. El contrato enunciativo (que no ha sido necesariamente pactado de manera explícita) impone la obligación de dar respuestas largas. Ello se confirma en la manera como los estudiantes fuerzan las cadenas oracionales hasta caer en la tautología o en la paráfrasis y en la forma como el maestro evalúa negativamente las respuestas breves, todo ello, claro está, independientemente del contenido de tales enunciados. Si en algo coinciden maestro y estudiantes es en el hecho de que ambos deben enmarcarse (en el sentido dado por Bernstein) dentro de un código elaborado para sobrevivir a las exigencias académicas que, insisto, no apuntan al contenido con el mismo énfasis con el que lo hacen hacia la forma.

Así se explica, desde la semiótica, el hecho de que en el aula los contenidos académicos, que son el sistema de significación de primer orden o semiótica denotativa, queden relegados por las formas (es decir por el plano de la expresión), con la consecuente subordinación del saber a las estrategias para transmitirlo (si se es docente) o para adquirirlo (si se es alumno).

El discurso en el aula: campo de maniobras. El proceso de enseñanza se basa en programas narrativos (en sentido greimasiano) porque teniendo en cuenta la definición de éste en el aula siempre estamos ante una acción que busca modificar (bien por la adición o la privación) conceptos, valores y comportamientos. En la clase analizada se busca la adhesión a unos valores pero se maneja la estrategia de imposición de una verdad - de allí que exista un abuso de supuestos: por ejemplo el de que la responsabilidad es prenda de garantía para ser libres -; y aunque el maestro apela a la estrategia de permitir que los estudiantes opinen *libremente* sobre los diversos tópicos, el movimiento de feed-back o evaluación casi siempre termina en una moraleja en la cual, desde la perspectiva del maestro unos valores son rechazados y otros son admitidos. En nuestro caso el maestro supone que esa adhesión se está logrando porque, salvo contadas excepciones, sus feed-backs no cuestionan la validez

de las respuestas de sus interlocutores. Los alumnos hacen «como si» adhiresen y esto se puede apreciar en la escasa fuerza argumental de las intervenciones de aquellos que son interpelados por el profesor para que aclaren algún aspecto en especial.

El conocimiento, aquello que se transmite, es un objeto modal (Rodríguez Illera, 1990). Pero esto implica un *saber cómo organizarlo y generalizarlo en una forma determinada*. Al tiempo que se adquieren unos contenidos académicos, se aprenden unas formas de pensamiento y conducta que impone la escuela. Aquí es cuando, en términos de Rodríguez Illera, el estudiante se convierte en Sujeto Pedagógico. El choque entre esas formas y los registros que maneja el estudiante constituye unos de los ejes de la propuesta de Bernstein en sus estudios sobre el discurso pedagógico y la función que desempeña en el control social que caracteriza a la transmisión cultural.

Para Fabbri (1988), el discurso didáctico apunta no sólo a la reproducción del saber sino también a las maneras en que éste se adquiere y evoluciona. Esto hace que surja una metodología «natural» que nunca se hace explícita dado que el maestro, al tiempo que enseña marca unas pautas para el éxito de la interacción y los estudiantes se acogen a las normas de la interacción.

El discurso en el aula: ¿Un discurso ideológico? La idea de equiparar al discurso en el aula con un discurso ideológico surge de la comprobación (hecha especialmente a partir del análisis del nivel semántico) de que en este discurso es menos importante para los interlocutores lograr la adhesión a unas tesis mediante el empleo de argumentos racionales que mantener la estructura del intercambio, típica de la enseñanza. Brunner (1996: 33) llama a esta esfera *Metaeducación*, que se caracteriza porque *la escuela insiste en los fines como si fueran medios(...)* *Toda educación es una metaeducación; la adquisición de lenguajes (que sólo por comodidad llamamos conocimientos) en realidad es un metaconocimiento.*

En el discurso analizado se aprecia: Falta de proyección hacia un contexto en el que el

estudiante pueda contribuir desde sus vivencias a la elaboración del concepto tema de clase; exceso de confianza en proposiciones que son lugares comunes y su validación irregular; mezcla indiscriminada de conceptos que pertenecen a órdenes diferentes; la escasa problematización de las opiniones; la generalización y la poca precisión; la insistencia en la definición aunque ésta no sea más que un movimiento tautológico; la abundancia de explicaciones causales anómalas.

Como aparato ideológico la escuela sabe que la autoridad descansa en el control sobre el lenguaje. Para Goldschläger(1985:165)

las palabras se convierten en fórmulas fijas y el discurso en un una expresión ritual cuya importancia reside solamente en su presencia, y en su abierta aceptación social por los destinatarios. Su mensaje es nulo y cuantos más destinatarios haya, ellos le prestarán poca atención. Las fórmulas están para ser consideradas como objetos cuyo valor es sólo mensurable cuando se integran en un sistema mecánico. Son independientes de la realidad y son relevantes sólo cuando se integran dentro del propio discurso.

El concepto de discurso ideológico se elabora en oposición al de discurso racional fundamentado en la argumentación, lo cual presupone la consideración del otro como un ser competente que comparte conmigo unas premisas a partir de las cuales se desarrolla la discusión.

Aunque Goldschläger caracteriza el discurso ideológico partiendo de discursos políticos y religiosos, sus conclusiones son aplicables en muchos aspectos al discurso didáctico. El discurso ideológico sigue la trayectoria del razonamiento apodíctico, mientras que en el discurso racional uno obedece a las reglas dialécticas; en el primero, la ausencia de verificación o de un proceso de discusión integrado dentro del texto le permite dissociarse a sí mismo de la realidad, sin asumir ningún problema de comprensión o aceptabilidad

(1985: 165,166); en los discursos que nos ocupan, toda la fuerza de la argumentación reside en una tautología que no puede contradecirse; el discurso didáctico es un discurso ideológico en la medida en que su validez proviene de una fuente suprema que no puede dar razón de todos los fenómenos. Del estudio realizado puede concluirse que esa autoridad es la escuela como institución social (aparato ideológico, la llamó Marcuse) en la que, aún el propio maestro, puede considerarse una pieza a través de la cual se reproduce una ideología.

Consideraciones finales

Si bien las conclusiones obtenidas en torno al discurso didáctico gracias al análisis discursivo de una interacción específica y su posterior interpretación no son nuevas, es interesante apreciar como esas formulaciones se pueden corroborar o ampliar (e incluso refutar) desde esta perspectiva de análisis. Es decir, el estudio, considerado desde el punto de vista teórico y metodológico, busca evaluar el rendimiento del análisis discursivo como tarea auténticamente semiótica. Si esas pretensiones se amplían más allá de las que originalmente han sido asignadas al análisis del discurso sus posibilidades también se amplían.⁶ De hecho, cuando indagamos por la realidad de la cultura escolar con base en el análisis del discurso proyectado hacia una interpretación semiótica, lo hacemos partiendo de la certeza de que al interrogar los textos buscamos qué dicen efectivamente (y por ende, cómo conciben y construyen la red de sentidos que sustenta a la institución escolar) tanto alumnos como maestros y no qué es lo que ellos quieren decirnos sobre la escuela.

Tras la realización de este estudio, se puede afirmar que el análisis del discurso es una alternativa

⁶De hecho hay autores para quienes el análisis del discurso y la textolingüística son, en sí mismos, un trabajo semiótico. Tal es el caso del profesor Eduardo Serrano Orejuela quien en su propuesta investigativa -orientada hacia los relatos literarios- integra con gran acierto la semiótica discursiva de Greimas con los aportes de la teoría narratológica. L. Hjelmslev, U. Eco y T. Van Dijk.

promisoria dentro del campo de las ciencias sociales. Al llevar los fenómenos de la comunicación verbal más allá del ámbito estrictamente lingüístico, los discursos, tomados como vehículos ideales para asegurar el desarrollo de la interacción social, que por supuesto presupone los procesos de semiosis, constituyen un objeto privilegiado para la comprensión de la dinámica social fundamentada en la comunicación (que va mucho más allá de la simple transmisión de mensajes ya constituidos).

Una de las dificultades para una apropiación más eficaz de los desarrollos en el campo del análisis del discurso es la escasez de trabajo investigativo permanente, especialmente en el área de análisis conversacional. En la actualidad casi todos los trabajos se orientan hacia la didáctica de la lecto-escritura o al análisis de las producciones textuales escritas, pero poco se ha hecho en el campo de la interacción hablada; ello ha traído como consecuencia el desconocimiento de los desarrollos teóricos y metodológicos más recientes en esta línea de investigación, situación que se refleja en la gran cantidad de documentos que están a la espera de ser traducidos al español, y en la apropiación, casi siempre infortunada, de categorías y métodos que, si bien se etiquetan con el nombre de análisis discursivo, tienen propósitos que, conceptualmente hablando no pertenecerían propiamente a esta línea de trabajo. Es notable apreciar que cuando muchos hablan de análisis del discurso aquello a lo que en realidad se refieren es al análisis de secuencias de oraciones, lo cual evidencia un desconocimiento de las pretensiones reales de esta propuesta que no son otros que el estudio de los principios que subyacen al reconocimiento de la coherencia de un texto, los mecanismos reales que mantienen la comunicación, la comprensión y la interacción (Stubbs, 1987: 44).

En todo caso, uno de los aspectos destacables en el desarrollo de esta perspectiva de análisis es su tendencia a la interdisciplinariedad demostrada en el progreso desde una textolingüística hacia un análisis crítico del discurso⁷ en el cual se

involucran estudios sobre ideología en actividades discursivas específicas (los textos periodísticos de opinión, por ejemplo).

Finalmente, no creo que sea una actitud prudente la de impulsar una ruptura definitiva con la tradición lingüística formalista y eminentemente descriptiva por cuanto estas escuelas aún tienen mucho que decir en lo que respecta a los fenómenos anotados⁸; precisamente, en mi trabajo trato de demostrar que es posible establecer un vínculo entre el llamado estructuralismo (la descripción) con una simbólica de las interacciones sociales lingüísticamente mediadas (la interpretación), y esta es la perspectiva que se abre en la actualidad: La formulación de un modelo operativo que permita tal nexo.

Tales son los horizontes que se abren en el promisorio campo de la investigación semiótica que, sobre distintos aspectos de la cultura, adelantamos en la actualidad en el Grupo de Investigaciones en Semiótica de la Cultura de la Maestría en Estudios Semiológicos de la UIS. Nuestra aspiración es la de que este proyecto tenga continuidad, siempre dentro del espíritu que desde siempre nos ha animado: la interdisciplinariedad y la postura crítica ante los diversos fenómenos de la cultura; especialmente si se tiene en cuenta que las instituciones sociales como la Escuela son campo propicio para el estudio comprensivo de categorías tan difíciles de operativizar como, por ejemplo, las simbologías del poder y la transmisión de ideología, entre otras.

⁷Para Van Dijk, en eso consiste la evolución de su trabajo investigativo: De una lingüística del texto a una psicolingüística y de ahí a un análisis crítico del discurso (de textos periodísticos de opinión especialmente).

⁸Tal es el caso de la propuesta semiótica de Louis Hjelmslev, poco atendida en los recintos académicos.

Referencias

- **BARRAGÁN, Rafael** (1998) *Estudio semiológico de la interacción verbal en el aula de clase*. Bucaramanga, Tesis (Magister en Estudios Semiológicos). Universidad Industrial de Santander.
- **ECO, Umberto** (1982) *Estructura ausente: introducción a la semiótica*. 3ª ed. Barcelona: Lumen.
- **EDWARDS, Verónica** (1993) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. En: Revista Colombiana de Educación. N° 7; p. 23-68
- **FABBRI, Paolo**. (1988) *Campo de maniobras didácticas*. En: **RODRIGUEZ, José L.** *Educación y Comunicación*. Barcelona: Paidós. p. 93-98
- **GOLDSCHLÄGER, Alain** (1985) *On ideological discourse*. En: *Semiotica*, vol. 54, N° 1/2. p. 165-176
- **GREIMAS, A. y COURTES, J.** (1982) *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- **HALLIDAY, Michael** (1975) *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold Publishers.
- **HENDRICKS, William O.** (1988) *Discourse analysis as a semiotic endeavor: review of Floyd Merrel: a semiotic theory of texts (approaches to semiotics)*. En: *Semiotica*, N° 72. p. 97-124
- **KRISTEVA, Julia** (1981) *Semiótica 1*. 2ª ed. Caracas: Fundamentos.
- **MUSIALEK, Daniela** (1994) *Lingüística interaccional: una lingüística en mutación*. En: *Lingüística y Literatura*. N° 26; p. 53- 61
- **RODRIGUEZ ILLERA, José** (1990) *The pedagogic subject*. En: *Semiótica*. Vol. 81, N° 3/4. p. 227-236
- **STUBBS, Michael** (1984) *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*. 2ª ed. Bogotá: Cincel-Kapelusz
- (1987) *Análisis del discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Alianza: Madrid.
- **VAN DIJK, Teun** (1985) *Semantic discourse analysis*. En: *Handbook of discourse analysis II*. London: Academic Press. p. 103-136
- (1980) *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra
- **KINTSCH, Walter** (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Orlando: Academic Press
- (1998) *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso* (versión actualizada bajada de internet de un artículo publicado en BELIAR(Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos). Año 2, N° 6, mayo de 1995)
- **VERON, Eliseo** (1993) *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.