

Análisis del discurso y didáctica de la lengua

Luis Sánchez Corral

Ya en 1912 R. Lenz se preguntaba «¿Para qué estudiamos gramática?»(1) y en 1921 Américo Castro se avergüenza de la «vulgaridad» que comporta «la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática»(2). Lamentablemente, todavía hoy a finales del siglo, cuando ya han sucedido las aportaciones decisivas de F. de Saussure y de N. Chomsky, siguen sin perder vigencia la interrogante de Lenz y el «error inveterado» que denuncia Américo Castro.

Y no se trata, exclusivamente de que la enseñanza haya estado operando al margen de las nuevas técnicas y teorías lingüísticas(3). Las reflexiones didácticas han de abandonar la perspectiva impuesta por el predominio de los metalenguajes al uso, caracterizados por su naturaleza estática, idealizada y abstracta. Únicamente así se podrá abordar la cuestión desde planteamientos teóricos actualizados y rigurosos, tanto en la vertiente científica como en la vertiente real y práctica del discurso, en su calidad de proceso interaccional de producción y recepción de significantes y significados.

En nuestra opinión, el indudable fracaso de la enseñanza actual de la lengua radica, precisamente, en que las reflexiones, las prácticas y las técnicas didácticas no se han desprendido aún del lastre formalista e inmanentista que suponen el «gramaticalismo» y el «sintactismo» tanto de la Lingüística estructural como de la Lingüística transformacional, por más que los estudios o los libros de texto de aquí derivados se autoproclamen como científicos y se presenten -publicitariamente- avalados por la autoridad de eminentes lingüistas(4).

El no haberse liberado de los enfoques especulativos dominantes ha impedido a la Didáctica de la lengua una correcta e imprescindible relación entre la investigación teórica y la práctica pedagógica cotidiana, organizándose toda la compleja estructuración de la intervención docente bajo los principios de autosuficiencia y de aislamiento -epistemológico y educativo- de la «torre de marfil» de la lingüística (establecida). El resultado no ha sido únicamente el «fracaso escolar» del alumno, incapaz de racionalizar explícitamente la gramática y la sintaxis ingeridas, sino la incompetencia de su expresión y comprensión comunicativa(5).

No podía ser de otra forma desde el momento en que el estructuralismo -sobre todo el más radical- ha rehusado expresamente como práctica científica la investigación de la *actividad* del lenguaje, alejándose incomprensiblemente de la lengua realmente hablada en aras de un pretendido «estado sincrónico», abstracto y universal, que gobierna el concepto estático de la lengua(6).

Ahora bien, la frustración de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, además de haberse producido por la imposibilidad de configurar una Didáctica Aplicada respaldada por una teoría propia, tal y como propone Álvarez Méndez(7), hunde su origen en el propio fracaso epistemológico y en las insuficiencias científicas que han evidenciado las corrientes estructuralistas y generativas.

En efecto, a pesar de las pretensiones teóricamente explicitadas por la lingüística al uso, al menos una realidad ha permanecido irreductible: la imposibilidad de formalizar ni algebraica ni estructuralmente, mediante el proceso generador de las «reglas», los hechos de la actualización de la *competencia lingüística* en el habla histórica y objetiva.

La disfunción y distanciamiento entre lingüistas y enseñantes de la lengua nace de la propia construcción del objeto de estudio, objeto que no es (o no debe ser) el mismo para los unos que para los otros. Tal desajuste comienza ya en el *Curso de lingüística general*:

«La constitución por Saussure de un objeto de estudio separado, específico, la lengua como sistema autónomo de signos -y es conocido el cuidado llevado en la elaboración de este concepto, y la revolución epistemológica que ha representado- ha permitido que se construyan los pasos formales en lingüística, al mismo tiempo que ha desechado hacia

otros lugares científicos lo que hubiera debido constituir lo esencial, si no de su propio campo, al menos de la pedagogía de las lenguas: el habla»(8).

Esta «exclusión del habla»(9) por considerarla inaccesible para la ciencia lingüística ha traído como consecuencia el nulo o escaso interés -salvo dignas excepciones- que los lingüistas se han tomado por los problemas de la didáctica, dejando este ámbito en manos de pedagogos que no siempre están a la altura debida en cuanto a conocimientos lingüísticos pertinentes.

Por otra parte, la «exclusión del habla» ha determinado la consideración de la *lengua* como un sistema y una realidad existente *per se*, sin tener para nada en cuenta las relaciones dialécticas propias de cualquier acto comunicativo. Estas relaciones, desde luego, están presentes interactuando en el interior del acto didáctico, que antes que un hecho metalingüístico ha de ser un hecho intercomunicativo, si es que aspiramos a fundamentar nuestra enseñanza en la motivación y en los intereses de los alumnos, para evitar así su rechazo e inhibición generalizada hacia el área de lenguaje.

La inversión didáctica que sugerimos -para que el estudiante descubra por sí mismo la transcendencia de la lengua como instrumento de intercambio de comunicación, de relación social y de aprehensión de la realidad- resulta imposible con los planteamientos teóricos y las investigaciones dominantes en la filología hispánica, puesto que ni para los neopositivistas, ni para los estructuralistas e, incluso, ni para los generativistas, los procesos de producción del discurso son relevantes ni dignos de ser estudiados. Justamente lo que pretendemos en esta comunicación es demostrar que es precisamente el análisis de los procesos de producción del discurso el requisito ineludible para realizar y para asentar sólidamente la inversión didáctica que propugnamos:

«Cuando se piensa, además, que la relación entre el «cómo» se dice y el «porqué» y «para qué» se dice, es una relación necesaria y no una pura contingencia, se cuestionan radicalmente los fundamentos de la lingüística. No es de extrañar, pues, que el análisis del discurso haya interesado más a los sociólogos que a los lingüistas....»(10)

La pretendida autonomía del análisis estructural pertenece, como apunta E. Verón(11), más que a la realidad de la teoría y de la práctica metodológica a la mitología estructuralista, ya que la elección de otros ejes constituyentes o la permanente revisión de los dominantes produciría otro concepto de *estructura*. La autoridad indiscutida de lo «intralingüístico» provoca una situación absurda en la que unos ciertos artificios -eso sí, formalmente bien contruidos- que se autodefinen como «ciencia» apenas si dicen algo acerca de la realidad. Ya hace tiempo que H. Lefebvre supo que el metalenguaje no puede ser concebido ni como inofensivo ni como inocente:

«La restitución del movimiento dialéctico -en relación a la reducción y a la formalización legítimas que opera el lingüista- hace aparecer conflictos que el lingüista no puede sospechar. Una vez más está en su derecho, pero no tiene el derecho de prohibir que se pongan a plena luz esas contradicciones»(12).

Precisamente, uno de esos conflictos y contradicciones está intrínsecamente encarnado en el problema que planteamos: las conexiones entre el ámbito teórico de las ciencias del lenguaje y el correlativo ámbito práctico de las circunstancias específicas del alumno.

Mientras las tendencias más actualizadas de la reflexión didáctica han experimentado ya su específico giro copernicano(13) -adoptando los principios de la «autoestructuración del conocimiento» (Freinet, Bruner), las tesis «constructivistas» de Piaget o el «aprendizaje significativo» de Ausubel-, por parte de la lingüística (establecida) la «obsesión por la inmanencia»(14), la negativa estructuralista a aceptar la discusión semántica y el idealismo autosuficiente de las formulaciones han impedido que se produzcan los deseables enlaces entre los esquemas procesuales del *discurso* y las estructuras psico-cognoscitivas del proceso de la *enseñanza-aprendizaje*.

Tal acumulación de deficiencias resulta más extraña y paradójica en la medida en que en otras parcelas del hacer comunicativo ya es un lugar común la preocupación por la naturaleza discursiva de cualquier manifestación o conducta de la realidad. Las propias disposiciones legales -cuando menos a nivel teórico- se han decantado decididamente por la consideración del lenguaje como «instrumento cognitivo y de aprendizaje»(15).

Si, como parece de sentido común, los paradigmas teórico-científicos han de coincidir con los paradigmas didácticos (incluidos en éstos las repercusiones de los paradigmas psicológicos), el investigador de la enseñanza de la lengua se ve obligado a examinar en qué medida el modelo estructuralista-generativo dominante, basado esencialmente en la «lingüística de la frase», se adecúa o no a los paradigmas psicocognoscitivos que están en la base del giro didáctico al que acabamos de referirnos. De igual manera, el investigador de la enseñanza de la lengua se verá obligado a examinar de qué modo los modelos lingüísticos postestructuralistas (Semiótica, Análisis del discurso, Gramática Textual, Teoría de la recepción, Pragmática, etc.) se adecúan o no a la inversión espectacular de las últimas tendencias didácticas.

Después de la revisión crítica que hemos sugerido someramente, no pude haber la menor duda de que la serie teórica de la «lingüística de la frase», que gobierna casi exclusivamente la enseñanza de la lengua, se corresponde con el modelo didáctico tradicional. Al estar dicho paradigma cifrado en la mera «transmisión de conocimientos», el sujeto del aprendizaje

es considerado como mero receptáculo de contenidos externos a él mismo y privado, por consiguiente, de su hacer interpretativo.

Descubrir las múltiples correspondencias y simetrías entre los estudios lingüísticos dominantes y los procedimientos utilizados para su enseñanza nos parece una tarea de interés. Sin embargo, los límites de esta comunicación nos obligan a establecer simplemente la contradicción epistemológica producida entre el aparato teórico de una disciplina y su práctica docente.

Los contenidos de la teoría gramatical y morfosintáctica transmitidos en nuestras aulas vienen a coincidir con lo que Maslow y Ausubel denominan «aprendizaje extrínseco» o «aprendizaje repetitivo»(16). Efectivamente, la enseñanza de la lengua se presenta como algo impuesto culturalmente y como extraño a la identidad de la persona. Consecuentemente, la recepción de los conceptos metalingüísticos ha de ser ineludiblemente mecánica y repetitiva, sin que haya lugar para un *proceso interactivo* que interrelacione los diversos actantes de la actividad docente y discente.

Difícilmente puede procurarse un aprendizaje escolar que construya significados, donde el alumno establezca por sí mismo las relaciones de sentido «sustantivas» y no «arbitrarias», desde las especulaciones estructuralistas que, cuando no rehúyen la significatividad de la lengua, la consideran un estado propiedad exclusiva de los signos sin que intervenga la actividad de los sujetos. Si las relaciones lingüísticas están ya prefijadas por un sistema universal y abstracto, el alumno que las estudia se verá incapacitado para atribuirles un significado, por la sencilla razón de que el significado, según el formalismo inmanentista, no le pertenece al sujeto.

Tal ausencia del sujeto (lingüístico-sintáctico) del funcionamiento real de la lengua impide, asimismo, que se ejecute una de las condiciones esenciales del «aprendizaje significativo» y de la «autoconstrucción cognitiva»: la *funcionalidad* de los actos didácticos. Siempre que entendamos por *funcionalidad* la opción de que el alumno realice su propia experiencia, mediante la utilización del saber construido, para resolver problemas concretos planteados en situaciones nuevas y distintas a las creadas artificialmente en el aula. La naturaleza (supuesta) como estática del sistema de la lengua entra en contradicción con las «estrategias de descubrimiento»(17), que han de procurar que el material utilizado sea *potencialmente significativo*(18).

El predominio metalingüístico de los enfoques docentes, por citar una última deficiencia para mantenernos dentro de los límites marcados, es, en nuestra opinión, el obstáculo más perjudicial para que se cumpla otra de las condiciones que definen el modelo cognitivo del aprendizaje: la motivación didáctica para provocar una actitud favorable hacia las actividades que se proponen. Parece difícil de justificar que el metalenguaje enseñado -en su calidad de objeto del conocimiento- pueda intervenir en el desarrollo de la personalidad o pueda formar parte de cualquier diseño curricular que se pretenda eminentemente «comprensivo» e instrumental.

Después de las descripciones y de las revisiones anotadas, se manifiesta claramente la necesidad de sustituir los presupuestos conceptuales y metodológicos que sustentan la «gramática de la frase» por otros paradigmas científicos que entren en consonancia con el proceso interaccional propugnado por el modelo cognitivo del aprendizaje (y, al menos en teoría, también por los diseños curriculares de la reforma de las enseñanzas no universitarias).

Si, como parece, se trata de poner el énfasis en la actualización de los «procesos, factores y mecanismos subyacentes al aprendizaje»(19), hay que convenir en que las prácticas científicas de la Semiótica, del Discurso, de la Lingüística textual y de la Pragmática se aproximan con bastante exactitud a las configuraciones conceptuales cognitivas y a las consiguientes operaciones educativas.

En primer lugar, porque el nuevo corpus teórico aludido adopta, como punto de partida la consideración del lenguaje como *discurso*, es decir, como actividad comunicativa y como proceso de producción de sentido. Esta parece la única línea de trabajo posible para superar las consecuencias negativas didácticas acarreadas por la formalización de una inmanencia abstracta construida en nombre de una hipotética «pertinencia lingüística» que, como ya hiciera notar Jakobson(20), únicamente conduce a reduccionismos empobrecedores.

Si desde los condicionamientos históricos resulta explicable que el estructuralismo haya rehusado la concepción del lenguaje como actividad discursiva, ya no se encuentra ninguna justificación para que los planteamientos didácticos sobre la enseñanza de la lengua sigan desconociendo las aplicaciones que de dicha concepción pragmática se desprenden.

El giro conceptual, metodológico y operativo que se propone lo ha formulado con precisión S. J. Schmidt:

«El lenguaje ya no se considera primariamente como sistema de signos, denotativo, sino como sistema de actividad o de operaciones, cuya estructura consiste en realizar [...] determinadas operaciones ordenadas, a fin de conseguir un determinado objetivo, que es información, comunicación, establecimiento de contacto, automanifestación, expresión y (per)formación de la actividad»(21).

Teniendo presentes estas coordenadas, no queda más salida que establecer de entrada el estatuto esencialmente pragmático del lenguaje, en general, y de la enseñanza de la lengua, en particular, si es que concebimos el acto educativo como un discurso más de los muchos que atraviesan la sociedad actual. Esto significa que, en uno y otro caso, la producción y los efectos de sentido se organizan siguiendo una orientación teleológica bien precisa y determinada, con la intencionalidad

de optimizar las estrategias adecuadas para la búsqueda de la eficacia y del rendimiento último de todo el proceso discursivo(22).

Esta presencia de la *intencionalidad*, tanto en el «discurso lingüístico» como en el «discurso didáctico», resulta ser imprescindible para que se cumpla otro nuevo requisito de la «significatividad psicológica»: la actitud del alumno para relacionar las nuevas informaciones del aprendizaje con aquellas que ya conoce. De lo contrario, «cuando la intencionalidad es escasa, el alumno se limitará probablemente a memorizar lo aprendido de una forma un tanto mecánica y repetitiva»(23).

Plantear la enseñanza de la lengua de acuerdo con estas perspectivas implica estar convencidos de que, como demuestra la Lingüística del texto(24), el lenguaje no existe como tal entidad independiente, sino únicamente en el interior de la actividad comunicativa.

Según esta concepción, el proceso didáctico que actúa sobre la lengua confirma empíricamente los hallazgos de la filosofía del lenguaje que asegura que al hablar hacemos algo más que hablar. No parece arriesgado, en este caso, establecer la hipótesis de que los sujetos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje, al comunicarse, ejecutan sobre todo «actos lingüísticos», en el sentido estricto de «hacer cosas con las palabras». De ahí que la lengua y su enseñanza constituyan una actividad y como tal actividad, por consiguiente, han de plantearse el estudio del objeto y la metodología sobre el estudio del objeto.

El intentar superar las restricciones, tanto metodológicas como científicas, que impone la descripción estática del sistema abstracto de la lengua nos conduce a plantearnos los objetivos de los actos de habla y de sus acciones semánticas, por lo que llegamos automáticamente a la Pragmática como ciencia del lenguaje. Por consiguiente, la opción no es otra que la de integrar los datos microestructurales de la fonética, de la gramática, de la semántica, etc., en los datos macroestructurales del proceso textual considerado como discurso.

De esta forma, se hace absolutamente necesario, como propone J. Caron(25), insertar la dimensión pragmática «en el sistema de la lengua» y no considerarla como un mero apéndice añadido al funcionamiento de las reglas gramaticales. Y esto, precisamente, para darle mayor coherencia a la propia noción de sistema. Esta propuesta de inserción integral presenta, cuando menos, la ventaja de impedir dos desviaciones metodológicas que se producen frecuentemente, incluso desde planteamientos didácticos renovadores:

a) En primer lugar, evita los determinismos psicologistas que consideran el modelo de la comunicación como una actividad básicamente psicológica, relegando los componentes semióticos y textuales.

b) En segundo lugar, se corrigen asimismo las configuraciones didácticas puramente formalistas que, a pesar de formular inicialmente el principio de la interacción comunicativa, no extraen las consecuencias pertinentes y centran la actividad docente en los niveles microestructurales del lenguaje.

El salto cualitativo propuesto en estas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua, además de tener en cuenta las «condiciones de producción del discurso», requiere, como mínimo, insertar en la práctica docente las consecuencias derivadas de los dos presupuestos teóricos siguientes: 1) la superación de los límites de la frase y 2) la re-inclusión del sujeto histórico en el signo.

El primero de los presupuestos implica superar en la enseñanza el centralismo de la sintaxis y considerar el texto como unidad del discurso, lo que a su vez supone, como señala García Berrio(26), la superación del principio básico del generativismo sintáctico y semántico.

Los fundamentos teóricos de la opción didáctica que planteamos, aparte de justificarse por la elección de los paradigmas del «aprendizaje significativo» y de la adquisición «constructivista» y comprensiva del conocimiento, hunden sus raíces conceptuales en la propia crisis interna que durante los últimos tiempos han experimentado las «gramáticas de la frase». Es ya excesivamente amplio el número de referencias bibliográficas al respecto(27) como para intentar en estas líneas ni siquiera un apretado resumen de la cuestión.

Pero desde la perspectiva que aquí nos interesa, hay que hacer notar que la gramática de las oraciones choca con innumerables problemas en la semántica no lexicológica y deja sin resolver todos los problemas del encadenamiento sintagmático de las secuencias superiores que estructuran el proceso textual, desentendiéndose de las «condiciones de producción del discurso» decisivas en los planteamientos didácticos.

Bajo el segundo de los presupuestos teóricos aludidos se trataría de verificar de qué manera interfiere, en los actos didácticos y en los discursos que éstos transmiten, el fenómeno al que Herrero Blanco se refiere bajo la denominación de «re-inclusión del sujeto como elemento del signo», y no como su propietario»(28), porque, como dice E. Coseriu, «el lenguaje funciona por y para los hablantes, no por y para los lingüistas»(29). Por ello, también según Coseriu, la referencia permanente del lingüista han de ser las actitudes efectivas del hablante frente al lenguaje.

La categoría histórica del sujeto es imprescindible para dar cuenta de cómo funciona la lengua en el discurso. Por los estudios de E. Benveniste sabemos ya con toda certeza que la lengua no es un simple repertorio de signos, puesto que el hablante se apropia de su aparato formal para enunciar su posición en el enunciado y en el mundo.

Podría pensarse que la tarea de insertar la noción de sujeto en la lengua ha sido acometida ya desde la perspectiva generativa de Chomsky, al introducir el concepto funcional de la creatividad en el interior del sistema(30) y la necesidad de un sujeto «hablante-oyente ideal» dotado de una competencia intrínseca para ejecutar esa creatividad(31). Sin embargo,

para nuestros propósitos, no parecen adecuadas estas nociones chomskyanas, porque, en cualquier caso se trata precisamente de un sujeto «ideal» y abstracto que no se encuentra en el uso práctico del lenguaje. La inserción del sujeto que requiere la interpretación del discurso didáctico -como la de cualquier discurso- ha de ser la de un sujeto histórico y concreto, social y psicológicamente bien determinado.

Obviamente esto ha de ser así porque la codificación-descodificación de los mensajes didácticos no puede realizarse sólo con los presupuestos teóricos implicados en el restrictivo concepto de *competencia lingüística*. Los sujetos de la enunciación didáctica, para la producción de espacios semióticos significativos, requieren la categoría más extensa de una *competencia comunicativa* donde puedan actuar también la dimensión pragmática y las circunstancias de producción del discurso.

Por ello nos estamos refiriendo continuamente a un sujeto histórico (o mejor, a un sujeto semiótico que nos permita descubrir el histórico), para de este modo partir de lo que Benveniste ha definido como «la instalación de la subjetividad en el lenguaje»:

«Es un hombre hablante el que encontramos en el mundo, un hombre hablando a otro, y el lenguaje enseña la definición misma del hombre[...] Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque sólo el lenguaje funda en realidad, en su realidad que es el ser, el concepto de "ego"»(32).

Notas

- (1) Cf. la reproducción que de dicho artículo hace J. M. Álvarez Méndez en *Teoría lingüística y enseñanza de las lenguas*, Akal, Madrid, 1987, pp. 92-1117.
- (2) *Ibid.*, pp. 122-123.
- (3) Cf. I.E.P.S.: *Lengua: un cambio en el aprendizaje*. Narcea, Madrid, 1977.
- (4) Álvarez Méndez y M. Najt examinan algunas significativas editoriales y manuales caracterizados por estas pretensiones, no exentas, por lo demás, de errores teóricos importantes. Cf. «La gramática generativa en la enseñanza escolar: valoración crítica», en Álvarez Méndez, *op. cit.*, pp. 209-218.
- (5) González Nieto y Alarcos Llorach señalan claramente algunas de las causas de este fracaso didáctico. Ver *Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas*, Madrid, 1981, pp. 47 y 173.
- (6) Las restricciones teóricas implicadas en el carácter estático del concepto de *lengua* han sido recientemente analizadas, desde el punto de vista psicolingüístico y pragmático por J. Caron: *Las regulaciones del discurso*, Gredos, Madrid, 1989. Interesa especialmente el capítulo II, pp. 22-37.
- (7) Ver «Didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua», en *Innovaciones en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Subdirección General de Formación del profesorado, Madrid, 1987, pp. 33-48.
- (8) Kahn, G.: «Pédagogie de l'ongues étrangères et théories linguistiques», en *Etudes de linguistique appliquée*, 1977, nº 25, pp. 54-66.
- (9) Pêcheux, M.: *Hacia el análisis automático del discurso*, Gredos, Madrid, 1978, pp. 19 y ss.
- (10) Pizarro, N.: *Metodología sociológica y teoría lingüística*, Alberto Corazón, Madrid, 1979, p. 113.
- (11) «Ideología y comunicación de masas: la semantización de la violencia política», en AA.VV.: *Lenguaje y comunicación social*, Nueva visión, Buenos Aires, 1976, p. 148.
- (12) *La vida cotidiana en el mundo moderno*, Alianza Editorial, Madrid, 1972, pp. 171-172.
- (13) Ver para el desarrollo de este punto, entre otros, los siguientes trabajos: C. Coll: «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo», en *Infancia y aprendizaje*, 1988, nº 41, pp. 131-142; C. Coll e I. Solé: «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», en *Cuadernos de pedagogía*, 1989, nº 168, pp. 16-20; Eloy Martos (y otros): *Métodos y diseños en investigación didáctica de la literatura*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1988; J. Mayor Sánchez: «Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura», en AA.VV.: *Didáctica de la lengua y la literatura*. Anaya, Madrid, 1988.
- (14) «Obsesión», por otra parte, justificada históricamente como reacción contra las descripciones nocionales del racionalismo filosófico y contra la dirección evolucionista de la gramática historico-comparada.
- (15) Ver, por cita un ejemplo cercano, *Diseño curricular de lengua española. Enseñanza secundaria obligatoria 12-16*, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla, 1989.
- (16) Coll, C.: *op. cit.*, p. 133.
- (17) Grupo Alborán: *Método alternativos de didáctica del lenguaje*. (En E.G.B. y Enseñanzas Medias), ICE, Universidad de Extremadura, Salamanca, 1985, pp. 43 y ss.
- (18) Col, C. e Solé, I.: *op. cit.*, p. 16.
- (19) Martos Núñez, E. y otros: *op. cit.*, p. 23.
- (20) Cf. entrevista recogida por J. M. Blecua en *Lingüística y significación*, Salvat, Barcelona, 1973, pp. 90-91.

- (21) Citado por E. Bernárdez: *Introducción a la Lingüística del texto*. Espasa Calpe, Madrid, 1982, p. 60.
- (22) Las relaciones e interferencias entre la actividad semiótica y la actividad discursiva de la didáctica están perfectamente desarrolladas en el trabajo de A. J. Greimas titulado «Por una semiótica didáctica», reproducido por J. L. Rodríguez Illera en *Educación y comunicación*, Paidós, Barcelona, 1988, pp. 63-68.
- (23) Coll, C.: *op. cit.*, p. 136.
- (24) Schmidt, Siegfried J.: *Teoría del texto*, Cátedra, Madrid, 1977, p. 25.
- (25) *Op. cit.*, p. 56.
- (26) Introducción a T. A. van Dijk: *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Cátedra, Madrid, 1980, p. 12.
- (27) Por citar únicamente algunos ejemplos ilustrativos, pueden verse: M. Pêcheux, *Hacia el análisis automático del discurso*, Gredos, Madrid, 1978, pp. 268 y ss.; A. L. Herrero Blanco, «Hacia una epistemología del texto», en *Signo/Texto*, Universidad de Alicante, 1986, pp. 11-70; J. Caron, «El atolladero sintáctico», en *Las regulaciones del discurso*, Gredos, Madrid, 1989, pp. 22-38.
- (28) *Op. cit.*, p. 20.
- (29) «Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura», en *Innovación en la enseñanza de la literatura*, Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid, 1987, p. 13.
- (30) Chomsky, N.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Aguilar Madrid, 1975, p. 8.
- (31) *Ibíd.*, p. 6.
- (32) Benveniste, E.: «De la subjetividad en el lenguaje», en *Problemas de lingüística general I*, Siglo XXI, México, 1986, p. 180.