

Sobre comprensión y producción del discurso (aplicación didáctica a un texto)

Teodoro ALVAREZ ANGULO

0. Introducción

Una de las tareas capitales en la escuela consiste en que el niño consolide los hábitos de escuchar y hablar con propiedad y corrección, además, claro está, de que domine la lengua escrita en su doble vertiente de expresión y comprensión; por otra parte, parece unánime la opinión de quienes tienen relación con la enseñanza en el sentido de que un buen dominio de la expresión (oral y escrita) es la mejor base para un sólido aprendizaje en general, de cualquier materia o disciplina; por tanto, parece particularmente importante el estudio del texto, en su doble vertiente de comprensión y producción. Desde una óptica de comprensión, por cuanto que pone de manifiesto el tratamiento de la información que contiene; y, por otra parte, desde la capacidad de producción en el uso de la lengua, porque le permite recurrir a determinadas estrategias, una vez comprendido el texto en cuestión, así como también todos los textos posibles: la tipología textual.

1. Marco de referencia

La comprensión y producción del discurso¹, oral y escrito, se enmarca cada vez más dentro de una visión interdisciplinar, que aparece bajo la denominación de *Ciencia del Texto*², por confluir en ella una serie de dis-

¹Consideramos la distinción "texto vs. discurso" con Enrique Bernárdez (182, 86) como dos conceptos sinónimos en la práctica, aunque es "una útil distinción terminológica" la diferenciación de van Dijk (1984, 32) al usar el término texto como constructo teórico abstracto que suele llamarse discurso; también es interesante la distinción de J. M. Adam (1990, 23): Discurso + condiciones de producción, y Texto: discurso - condiciones de producción.

² Teun A. van Dijk, 1983, 10.

ciplinas entre las que destaca la lingüística y los estudios literarios, la psicología cognitiva, la sociología, la antropología y la filosofía.

Beaugrande y Dressler³ abogan por el término *Cognitive Science*, donde incluyen, entre otras ciencias, la psicología, la lingüística, la filosofía, la informática, la inteligencia artificial, la antropología, sociología y educación.

Indudablemente, la Lingüística es parte importante en la pretensión de descubrir las propiedades y características comunes de la estructura y funciones del texto.

Juntamente con ella, la Psicología (cognitiva) ocupa también un lugar destacado entre las disciplinas que tratan el texto, por cuanto que pretende dar respuesta precisamente a cuáles son y cómo funcionan los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del discurso. Esta es precisamente la finalidad de la psicología cognitiva, según Bower y Cirilo⁴ “entender cómo trabaja la mente, cómo se maneja para realizar los pequeños milagros de destreza que vemos a nuestro alrededor en la conducta de cada día”.

En nuestro trabajo tan sólo nos limitaremos a enumerar tales procesos, poniendo de manifiesto la importancia que tienen y su necesario tratamiento en la aplicación didáctica correspondiente.

2. Mecanismos de comprensión y producción del discurso

Para van Dijk⁵, en la comprensión del discurso se produce una serie de operaciones cognitivas, entre las que destacan las siguientes:

1. Organizar y reducir grandes cantidades de información muy compleja.

2. Relacionar la información obtenida (proposiciones, hechos, identificar los referentes y relacionarlos, etc.).

3. Almacenamiento de información semántica en la memoria. Ello viene a reconocer que la información textual se representa primero por medio de proposiciones organizadas en hechos; éstos se integran en macroestructuras jerárquicamente organizadas, y éstas, a su vez, se organizan en esquemas superestructurales jerárquicos.

4. Recuperación y (re)producción de información almacenada en la memoria.

Por otra parte, hay que reconocer que tanto el almacenamiento como la recuperación nunca son puros, sino que también interactúan con todos los

³ Robert de Beaugrande y Wolfgang Dressler, 1981, 12.

⁴ Gordon H. Bower y Randolph K. Cirilo, 1985, 71.

⁵ Teun A. van Dijk, 1987, 81.

procesos de pensamiento que combinan la información del texto con información ya almacenada en la memoria.

De ahí se sigue que, según Schmidt⁶, la comprensión trabaja con el saber. Y dicho saber está a disposición de dos elementos, el texto y la memoria de los receptores; de manera que el saber lingüístico queda representado en la memoria en forma de memoria semántica, asociada frecuentemente con la llamada “memoria episódica”, en la cual no sólo se representa el ‘qué’ de una información, sino también el ‘cuándo y cómo de su adquisición’.

De esta manera, continúa diciendo el autor, la comprensión textual se configura como un proceso secuencial y jerárquicamente operativo de organización de datos semántico-textuales con inclusión de datos cognitivos extraídos de la memoria.

A este respecto, encontramos certeras las palabras del autor cuando afirma:

“Las gramáticas del relato han sido especialmente desarrolladas,... para justificar empíricamente cómo la estructuración temática macroestructural y la superestructuración formal-estilístico-composicional concurren en los procesos de comprensión empírica sobre formas de organización cognitiva con cuya ayuda extensos efectivos de información son organizados de tal modo que pueden ser muy bien almacenados, recordados y reelaborados creativamente”.

De lo anteriormente expuesto se deduce que entre los principales mecanismos de comprensión y producción nos encontramos indudablemente con la *memoria* entendida como recuerdo y reproducción, por su decisivo papel en el almacenamiento y recuperación de la información, ejercida en su doble faceta de Memoria a Corto y Largo Plazo. La primera —MCP— es muy limitada y sus operaciones se efectúan sobre bases lingüísticas; mientras que en la segunda —MLP— son bases de tipo semántico. De esta manera, las informaciones elaboradas por la MCP, en una recepción inmediata, son filtradas, seleccionadas, transformadas en la MLP, donde los significados lingüísticos recibidos se confrontan con las estructuras semánticas que constituyen el universo del conocimiento del sujeto.

Repárese, pues, en la importancia a la hora de realizar la estructuración (jerarquización) de las informaciones en el proceso de elaboración del discurso, así como para ejecutar todo tipo de estrategias sobre textos; sirva, a título de ejemplo, el resumen en sus diversas modalidades, haciéndolo oralmente sobre textos orales, oralmente sobre textos escritos, por escrito sobre textos orales, etc.

Es también importante la búsqueda de *Macroestructuras Semánticas* (MES) y sus correspondientes operaciones mentales de reducción de

⁶ Siegfried Schmidt, 1987, 10.

información semántica compleja, llamadas Macrorreglas (MR). De esta manera tenemos la MR1 de SUPRESION, MR2 de GENERALIZACION, MR3 de INTEGRACION y MR4 CERO (aquello que no cambia, que permanece invariante en la reducción de información). Las MES tienen como función determinar qué es relativamente importante en un pasaje.

Entendemos con van Dijk⁷ que la macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global del significado de este texto. Y por ello, la macroestructura semántica no es otra cosa que la reconstrucción teórica de nociones tales como tema o asunto del discurso.

García Berrio y Albaladejo Mayordomo⁸ la denominan macroestructura textual o estructura profunda textual; y, a su vez, la conciben como aquella parte del texto que forman las relaciones subyacentes del producto lingüístico que sobrepasan el ámbito oracional. La macroestructura, pues, para estos autores, tiene una doble dimensión, semántica, por un lado, y sintáctica, por el otro.

Continuando con la comprensión y producción, destacamos, a continuación, otra función de representación de los elementos del discurso, denominada *Superestructura Esquemática* (SE). Una vez precisada la o las MES del discurso, podemos representarlas mediante su disposición en la superestructura, de tal manera que una SE viene a ser la forma global de un discurso (su esquema), en el que se define la ordenación global del mismo y la relación jerárquica entre sus respectivos fragmentos. Por tanto, la función de la superestructura consistirá en organizar el texto por medio de su macroestructura, precisando qué información es necesaria para llenar las respectivas categorías, ya que se trata de un esquema de organización de las macroestructuras del discurso.

Adam⁹, sin embargo, aunque también utiliza el término superestructura, prefiere el de “estructuras secuenciales” o planes de texto, ya que aquél es demasiado vago y generador de confusión, de manera que, huyendo de toda tipología “ambiciosa”, establece su tipología textual en “un petit nombre de (types) de séquences de base”, basadas, a su vez, en estructuras secuenciales homogéneas.

De ahí que en la concepción de Adam las superestructuras esquemáticas pertenezcan a un nivel prelingüístico, por cuanto suponen la ordenación o preparación de sucesos, estados o conceptos, a diferencia de las estructuras secuenciales (“mise en texte” y tipos de secuencias) y la textualización propiamente dicha.

A la idea de superestructura en Lingüística y en Ciencia Cognitiva se llega, además de los estudios literarios, a través de otros estudios procedentes de la Etnografía y Antropología, como lo atestiguan los formalistas

⁷ Teun A. van Dijk, 1983, 55.

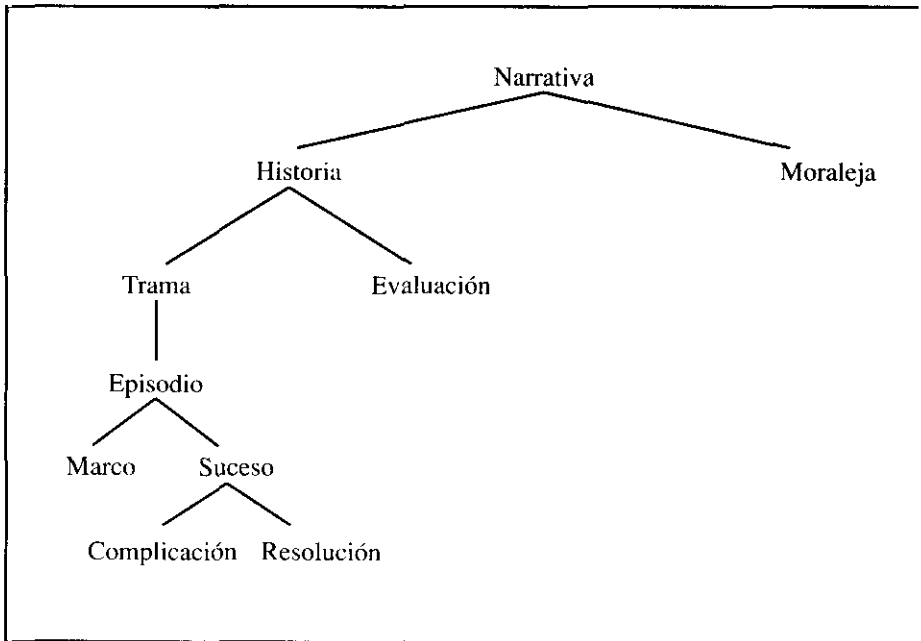
⁸ A. García Berrio y T. Albaladejo Mayordomo, 1983, 143.

⁹ Jean-Michel Adam, 1990, 17.

rusos (Bakhtine, Vladimir Propp, Lévi-Strauss) y semióticos franceses: Barthes, Greimas, Brémond y Todorov.

Debemos precisamente a los formalistas rusos (Propp y Lévi-Strauss), según Barthes¹⁰, el dilema sobre el propósito del relato: o bien se trata de una simple repetición de sucesos, o nos encontramos con un fenómeno de tipo textual, que posee en común con otros relatos una estructura susceptible de ser analizada. He aquí la clave de la averiguación del concepto de superestructura, además de un magnífico germen del concepto de tipología de textos diferentes con sus también diferentes estructuras, aunque centrado, en este caso, muy particularmente en la narración.

Hasta tal punto es importante la SE que, si el discurso tiene un esquema convencional (un cuento, como es nuestro caso de aplicación), entonces la macroestructura puede también ser organizada según un esquema superestructural jerárquico¹¹. Por ello es importante conocer la SE correspondiente, narrativa, en nuestro caso. Así la representan dos de los principales teóricos: Van Dijk¹²:

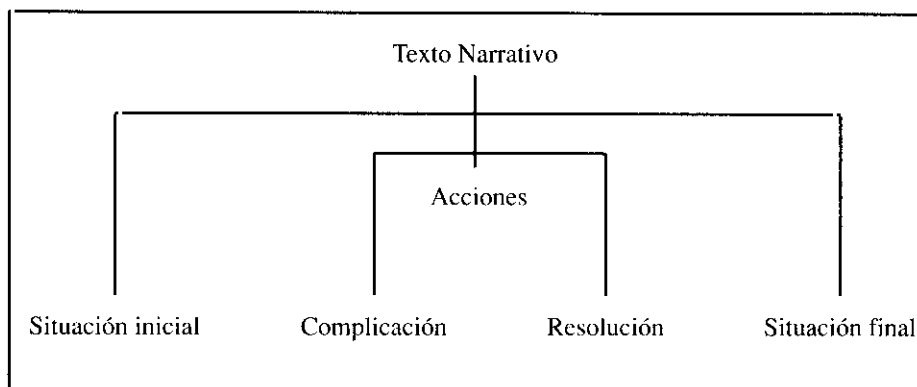


¹⁰ Roland Barthes, 1966, 2.

¹¹ Con el término "news story", van Dijk (1990, 13) propone que la noticia podría ser un tipo especial de narrativa.

¹² Teun A. van Dijk, 1983, 156.

Nos parece interesante aportar también el esquema superestructural de Jean-Michel Adam¹³, expresado de la siguiente manera:



3. Indicadores lingüístico-textuales

Además de la macroestructura, de naturaleza global y que caracteriza el discurso como un todo, existe otro nivel, la microestructura o nivel local del discurso.

A este respecto, afirma Roland Barthes¹⁴ que el discurso tiene sus unidades, sus reglas y su gramática más allá de la frase, reconociendo que el relato participa estructuralmente de la frase, sin que ello suponga que se reduzca a una suma de frases.

De esta manera se apunta a un tipo de gramática —transfrástica o textual— que vaya más allá del nivel puramente oracional y considere el texto en su integridad, y al párrafo como unidad de significación con complez, ya que, como afirman García Berrio y Albaladejo Mayordomo¹⁵:

“los párrafos son unidades macroestructurales que desempeñan un papel muy importante en la organización del texto. Son secciones del discurso delimitadas por marcas que agrupan secuencias de oraciones que corresponden a un mismo tópico, de tal modo que la existencia de un nuevo párrafo señala el cambio de tópico”.

Es pues importante reconocer la relevancia lingüística de la noción de MES y su inclusión en el estudio gramatical, entre cuyos fenómenos habría que destacar las palabras clave, los indicadores temáticos (expresiones globales metasemánticas, indicadores de resumen, indicadores de relevancia), la cohesión, coherencia, la progresión temática (tema/rema), los conectores, la nominalización, pronominalización, deícticos, la relativa

¹³ Jean-Michel Adam, 1987b, 62.

¹⁴ Roland Barthes, op. cit., 3 y 4.

¹⁵ A. García Berrio y T. Albaladejo Mayordomo, op. cit., 162.

extensión o complejidad de cierta parte del discurso, las claves contextuales y conocimiento de la situación general de comunicación.

Por tratarse de un texto narrativo, haremos especial hincapié en los organizadores discursivos, tales como la conexión temporal, particularmente expresada mediante las formas verbales del “grupo II” (imperfecto y perfecto simple, sobre todo) a los que denomina Harald Weinrich¹⁶ “tiempos del mundo narrado o tiempos de la narración” porque “es relativamente fácil señalar qué tienen de común las situaciones comunicativas en que dominan estos tiempos: son evidentemente situaciones comunicativas en las que *narramos*”.

Convendrá recordar, a este respecto, que también se narra fuera de la literatura, porque el narrar es un comportamiento característico del hombre. Sin duda que, como dice Weinrich, en otro momento, el mundo de los cuentos infantiles es el mundo narrado por excelencia.

Además de la conexión temporal, tenemos también la conexión lógica, particularmente la que expresa la causa. Son igualmente organizadores discursivos los indicadores léxicos, tales como ‘al principio’, ‘un poco después’, ‘en ese momento’, ‘finalmente’, ‘cuando’, ‘a la vez que’, ‘entonces’, ‘luego’, ‘apenas’, ‘de repente’, ‘de pronto’, ‘en seguida’...

Resulta también interesante tener en cuenta organizadores textuales de la narración tales como ‘un día’, ya que supone el paso del imperfecto al indefinido; “de repente” o “de pronto” advierten que se acerca una complicación, y suelen asociarse al indefinido; “después” y “en seguida” indican la sucesión de los acontecimientos, mientras que “entonces” se asocia a la resolución.

4. Aplicación didáctica

Visto el planteamiento teórico en el que nos vamos a mover, a continuación procedemos a aplicarlo didácticamente en un cuento breve¹⁷.

Antes de nada, reconocemos con Landero¹⁸ que todos somos narradores y que todos somos más o menos sabios en este arte, ya que espontáneamente e instintivamente el hombre es un narrador; y también con Vargas Llosa¹⁹ que la propensión de contar y escuchar cuentos debe de ser tan antigua como el lenguaje, así como la dificultad de contar bien un cuento de viva voz. Igualmente oportuna nos parece la idea de Alfonso Reyes que atribuye a todo ser humano (infante, primitivo, analfabeto y alfabetizado) su condición de ser susceptible a lo contado; o bien Luis Mateo Díez, para

¹⁶ Harald Weinrich, 1968, 64.

¹⁷ Rafael Sánchez Ferlosio: *El Huésped de las nieves*.

¹⁸ Luis Landero: “¡A aprender al asilo!”, *El País*, 3-I-91.

¹⁹ Mario Vargas Llosa: “Erase una vez”, *El País*, 6-VI-91.

quien²⁰ la estructura narrativa es la “percha donde se cuelga lo que se está contando”.

Por otra parte, el Folklore ha sido bien recogido por la vía de la Tradición Oral por autores tales como Fernán Caballero, Pardo Bazán, A. Machado y Alvarez, Rodríguez Marín, Lorca, los hermanos Machado, Alberti, Miguel Hernández, Celaya, Arturo Medina, Ana Pelegrín, Antonio Almodóvar y Joaquín Díaz entre otros; y, en nuestra historia reciente de preocupación pedagógica, magistralmente aplicado al mundo de la escuela por Rodari, A. Pelegrín, A. Almodóvar y un sinfín de maestros en el quehacer diario con sus alumnos; hasta el punto de constituir “el redescubrimiento del folklore”, al decir de F. Orquín²¹, una de las nuevas corrientes de la literatura infantil.

En lo que se refiere al planeamiento didáctico, seguiremos los siguientes pasos:

1. Averiguación de las MES de cada uno de los capítulos a través de las correspondientes MRs. Indicaremos ésta al principio y el resultado de la MES destacada en negrita.

2. Representación de la superestructura esquemática del contenido del texto narrativo.

3. Identificación de los indicadores/marcadores textuales de la narración.

Fase 1ª

Capítulo I: (Texto base)

Conviene precisar que la aplicación de la MR1 (Supresión) viene dada por la información que no aparece en el proceso de elaboración de la macroestructura, y que, sin embargo, está presente en el texto base o inicial.

Por consiguiente, así quedaría reducida la información del texto:

- MR3 Por los Montes de Toledo vivía una familia.
Comenzó a nevar fuerte, de manera inhabitual.
 El padre queda aislado por la nieve, sin poder llegar a casa.
 Alguien había entrado en la cuadra. ¿Quién podría ser?
- MR3 *Primeras averiguaciones del hijo mayor y del abuelo.*
 El padre vuelve inesperadamente.
 Le cuentan el extraño suceso de la cuadra.
 Va a verlo con el hijo mayor.

²⁰ Luis Mateo Díez, 1991, 36.

²¹ Felicidad Orquín, 1983, 14.

- MR3 *Observa detenidamente y concluye que, a juzgar por la huella, no se trataba de una persona, sino de un animal: había entrado un ciervo.*

Capítulo II: (Texto base)

- MR2 *Curiosidad por cómo se cuentan los años de los ciervos.*
- MR2 *Padre e hijo disponen los preparativos y pormenores para hacer un acecho al ciervo.*
- MR3 *Llegada del ciervo.*
- MR3 *Se siente acorralado. (Se lleva el farol ensartado por la anilla en los cuernos).*
Temor de Nicolás y su padre.
- MR3 *Facilitan la fuga del ciervo.*
Fuego provocado por la llama del farol y sofocado inmediatamente por el padre.

Capítulo III: (Texto base)

- MR2 *Reparación de los desperfectos.*
- MR2 *Incredulidad y burla de la gente cuando se lo contaron.*
Una tarde, en la taberna, aparece un pastor con las astas del ciervo y la anilla del farol ensartada.
- MR3 *Nicolás y el padre corroboran la aventura del ciervo.*
El chico pudo comprobar que el ciervo tenía sus mismos años: catorce.

Fase 2ª

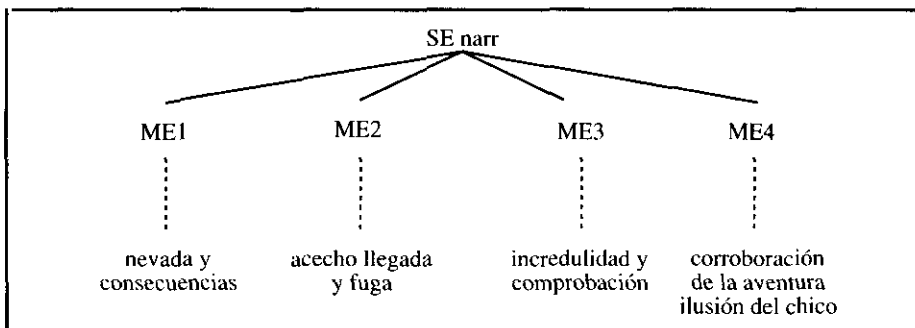
Una vez averiguadas las macroestructuras del texto, conviene presentarlas juntas, en forma de resumen —una de las estrategias de composición textual en que más directamente se aplican las MES— con la intención, a su vez, de averiguar de nuevo, si fuera posible, la macroestructura de este nuevo texto (función recursiva). Este sería el texto:

Una fuerte nevada en los Montes de Toledo provocó la entrada de un ciervo, acuciado por el hambre, en la cuadra de una casa de campo, donde vivía una familia.

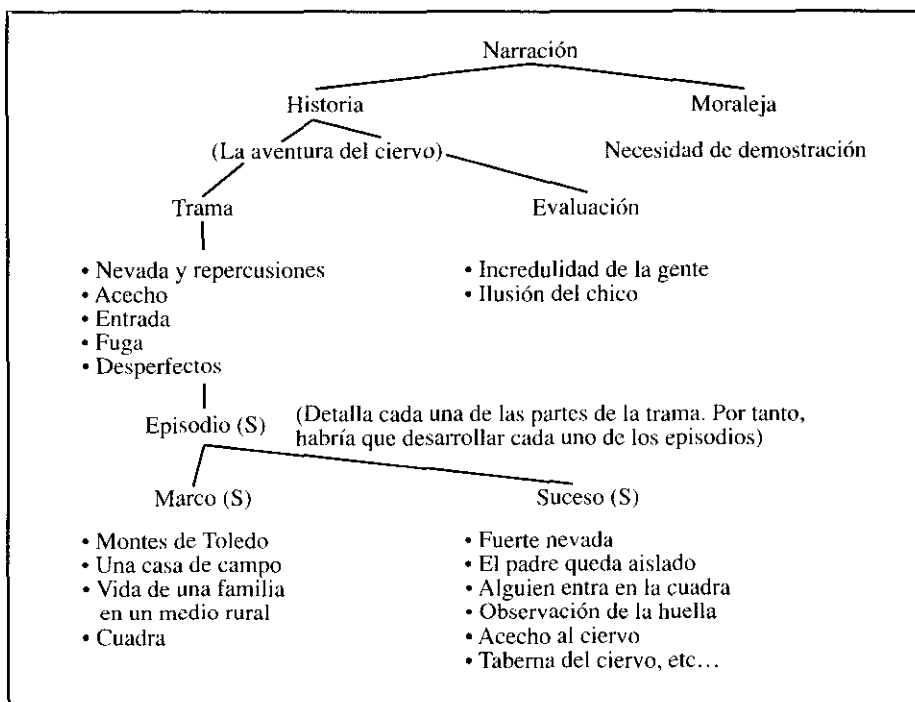
Esta noticia supuso la ilusión del niño mayor, quien, en colaboración con su padre, hacen un acecho, que culmina con la llegada del ciervo. El animal se siente acorralado y, en su fuga, se lleva un farol por la anilla, rompiéndolo posteriormente y provocando un fuego y varios desperfectos. La gente, cuando les contaban la aventura, se mostraba incrédula y se burlaba; hasta que una tarde de verano apareció un pastor con las astas de un ciervo y una anilla ensartada en ellas.

Nicolás y su padre demostraron que se trataba de la anilla del farol y corroboraron la aventura del ciervo. El chico pudo comprobar que el ciervo tenía sus mismos años: catorce.

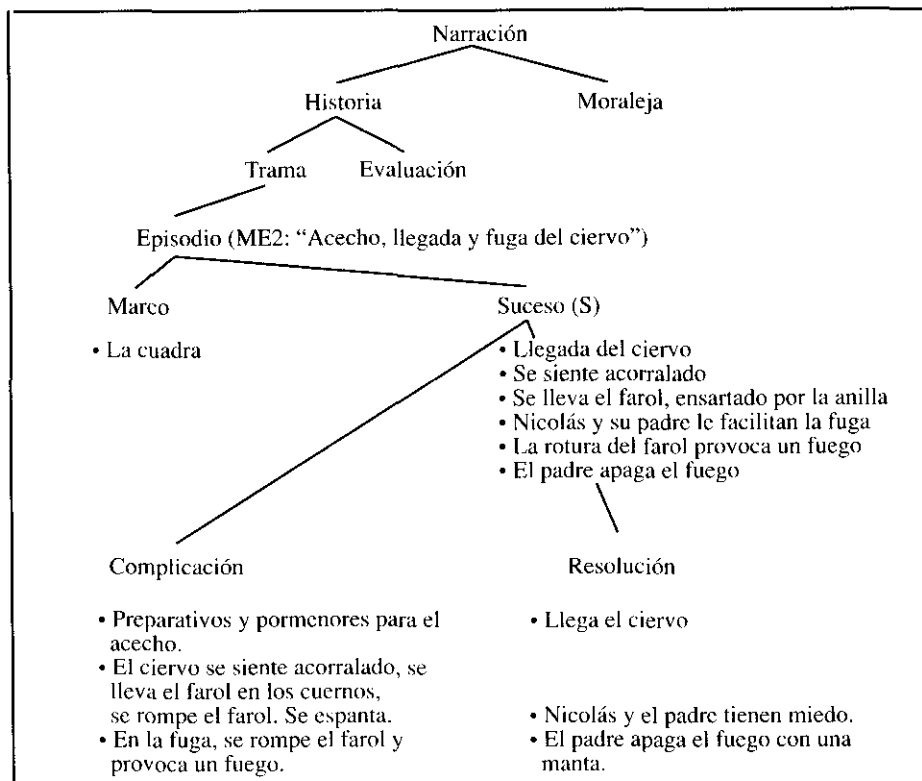
El esquema de este nuevo texto vendría representado por la siguiente superestructura narrativa:



Teniendo en cuenta el relato en su integridad, aplicamos la superestructura de la forma siguiente:



Para finalizar, desarrollamos, a título de ejemplo, la representación de uno de los episodios que componen la trama narrativa del relato que estamos estudiando; ésta sería:



Fase 3ª

En lo que respecta a los indicadores/marcadores textuales de la narración, independientemente de las características de todo texto narrativo, anteriormente expuestas; y, en lo que hace a nuestro cuento de aplicación didáctica —y por razones fundamentalmente de espacio—, nos vamos a ceñir exclusivamente al estudio de las marcas lingüísticas y organizadores textuales que suponen la conexión temporal y vienen expresadas a través de las formas verbales e indicadores léxicos de temporalidad.

Recordamos que las marcas lingüísticas de la narración se corresponden con los morfemas temporales del imperfecto e indefinido —como formas fundamentales— con sus correlativas de pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior. Por otra parte, nos encontramos con los organizadores textuales, que son los indicadores léxicos de temporalidad.

A continuación hacemos un recorrido, capítulo por capítulo, considerando ambos casos, y destacando en **negrita** los indicadores léxicos:

Capítulo I

- p. 5 *Había una vez...* + Imperfecto
Una tarde... + Indefinido
- p. 6 *Ya de noche,...* + Indef.
A la mañana siguiente (Pret. plusc.) + Indef.
Indef. + *otro día más,...*
A la mañana del segundo día + Indef.
- p. 8 Se presentó.../Salió.../Trajeron...
- p. 10 Se sentó.../Le dieron.../Cuando se hubo repuesto (Pret. anterior)
/Volvió a calzarse/ Se fue... Observó...alzarse/ Y miró con cuidado/
de repente + Pret. perf.
- p. 11 *aquella vez* + indef.

Capítulo II

- p. 13 Se habló / El padre dijo / El abuelo replicó /
El abuelo opinó
- p. 15 (Página fundamentalmente descriptiva: “¿Cómo se cuentan los años de los ciervos?”. Tiempo presente. Indicadores léxicos: ese primer año..., pero a la primavera..., todo el verano..., primero..., Entonces...)
(Continúa la narración)
El chico apartó los ojos...y volvió a...
- p. 18 decidieron amarrar.../ cogieron un farol.../ lo abrió el padre.../ le dio llama...
- p. 19 Cogieron.../ cruzaron el corral.../ Abrieron... y ataron.../ El padre dijo.../ Se arrellanaron...
- p. 21 Y así dispusieron.../ y pasó *tanto tiempo*.../ lo volvió a despertar /
las manos se crisparon.../
...se oyó.../ *Tres veces* se arrepintió.../ *hasta que al fin* creció.../
y...siguió.../ salvó el alféizar.../ y vino a clarar.../ ...gritó *entonces*
el padre...
- p. 23 Y rechinó el postigo / *Tras* lo cual se detuvo.../ *Pausa* que el padre aprovechó.../ *Mas no bien hubo dicho* estas palabras, *cuan-*
do + presente (valor de indef.) / *cuando* en esto,...resultó que...
- p. 24 le arrancó... y se lo llevó.../ a tal punto llegaron...que tuvieron.../
Dicho lo cual se deslizó.../ No esperó.../ padre e hijo salieron...
- p. 28 ...vieron *de pronto*.../ acudió...y logró sofocar... y *entonces*,...prorumpieron los burros...

Capítulo III

- p. 29 El rebuzno...despertó.../ fue el abuelo.../
Nicolás, ...le gritó.../...le conté cinco puntas.../ y se ha escapado...
- p. 30 ...se asomó.../...aparecieron a la vez.../...Eusebio permaneció.../...se le oyó a.../...cuando...entraron...y entregaron.../...se descubrió en seguida.../
Pero mayores fueron los motivos de enfado...cuando, ...vino a enterarse.../...cuando todos *al fin* se retiraron a la cama.

Capítulo IV

- p. 31 *A la mañana siguiente* reconocieron.../...no pasó de... y buscaron.../ se halló.../ la anilla no apareció... Repusieron las tejas,.../ ...no llegaron a arreglarlo...
- p. 32 ...lo halló tan malparado que dijo.../ y esto fue... trajo.../ Se terminó el invierno, pasó la primavera... cuando, una tarde, a mediados del verano, ...se presentó...y enseñó...y mostró...salió...no solamente se vio...sino que...pudo *al fin*...que resultaron ser...

5. Conclusiones

A la vista de cuanto hemos considerado anteriormente, y centrados en una perspectiva didáctica, parecería conveniente insistir en los estudios de lenguaje, en todos los niveles del sistema educativo, tanto desde un punto de vista oral como en la escritura, en un tratamiento interdisciplinar de cuanto lleva parejo el uso comunicativo del lenguaje. En esta perspectiva, parece fuera de toda duda que hemos de atenernos a criterios que aseguren la *comprensión y producción del discurso*, así como también hacer hincapié en el estudio pormenorizado de los diferentes tipos de texto —y no exclusivamente los literarios, por más que sean los más importantes estéticamente considerados— a través de los cuales se garantice la competencia lingüística en la vida social del individuo.

Esto no sólo no excluye planteamientos de carácter gramatical, sino que, si cabe, todavía los refuerza más; eso sí, como ya hemos apuntado en el trabajo, desde una perspectiva transfrástica o textual, por considerar al texto como un todo y no una suma de frases.

De esta manera, nos parece que el propio estudio del lenguaje adquiere una dimensión pragmática (y no sólo abstracta y reflexiva) teniendo en cuenta todo el valor que el contexto adquiere en el uso individual que cada cual hacemos del lenguaje.

6. Bibliografía

- ADAM, Jean-Michel (1976): *Linguistique et discours littéraire* (Théorie et pratique des textes), Paris, Larousse.
- (1987a): *Le texte narratif*, Paris, Nathan.
- (1987b): “Types de séquences textuelles élémentaires”, *Pratiques*, nº 56, 54-79.
- (1990): *Eléments de linguistique textuelle* (Théorie et pratique de l’analyse textuelle), Liège, Mardaga.
- BARTHES, Roland (1966): “Introduction à l’analyse structurale des récits”, *Communications*, nº 8, 1-27.
- BEAUGRANDE, Robert de y Wolfgang DRESSLER (1981): *Introduction to Text Linguistics*, London, Longman.
- BERNARDEZ, Enrique (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- (Comp) (1987): *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libro.
- BOWER, Gordon H. y RANDOLPH K. Cirilo (1985): “Cognitive Psychology and Text Processing”, Dijk, Teun A. van (Ed) *Handbook of Discourse Analysis*, London, Academic Press, Vol. I, 71-105.
- DIJK, Teun A. van (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- (1984): *Texto y contexto* (Semántica y Pragmática del discurso), Madrid, Cátedra.
- (1987): *Estructuras y funciones del discursos*, Madrid, Siglo XXI.
- (1990): *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona, Paidós.
- y Walter KINTSCH (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*, London, Academic Press.
- GARCÍA BERRIO, Antonio y Tomás ALBALADEJO MAYORDOMO (1983): “Estructura composicional. Macroestructuras”, *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante, 126-180.
- MATEO DIEZ, Luis (1991): *Relato de Babia*, Madrid, Espasa-Calpe.
- ORQUÍN, Felicidad (1983): “Nuevas corrientes de la literatura para niños”, AA.VV.: *Literatura infantil*, Madrid, Papeles de Acción Educativa, 7-16.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, Rafael (1982): *El huésped de las nieves*, Madrid, Alfaguara.
- SCHMIDT, Siegfried (1987): “Comprender textos-interpretar textos”, *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante, nº 4, 9-32.
- WEINRICH, Harald (1968): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.