La lingüística textual, su historia y sus aportes

Laura Susana Sisto
Centro Latino de Línguas. CLL
Susana Zipman
Centro Latino de Línguas. CLL. Instituto Cervantes de São Paulo

...[Lingüística textual, análisis del discurso]...

1. INTRODUCCIÓN

Así comenzaba el profesor Jaime Bernal Leongómez, en 1986, en el Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, su texto «Lo novedoso en lingüística», según su libro *Antología de lingüística textual*. Deseaba introducirnos a lo que se consideraban jóvenes corrientes lingüísticas. Lo que pudimos comprobar es que siguen siendo jóvenes, aplicables y no demasiado difundidas.

El estructuralismo y el generativismo se centraban en la oración, y esto llevó a que la investigación de palabras y de oraciones fuese cambiando su rumbo y orientándose hacia los textos. Estos textos contenían en su ámago algunas situaciones, o hechos lingüísticos, más complicados que la mera oración. Es así que nace la textolingüística, donde el texto es la unidad, que da lugar a la lingüística del discurso. Estamos en pleno uso real y práctico de la lengua. Estamos frente a los actos de habla. Estamos hablando de la pragmática y la sociolingüística. Estamos hablando de problemas que tiene que enfrentar el estudiante de lingüística y también el estudiante de literatura. Paralelamente, están los profesores de lingüística, que deben seleccionar textos, del y sobre el tema.

Automáticamente se nos lleva a pensar en el estudio interdisciplinario del discurso. Hay tres puntos que rodean la lingüística textual: el análisis del discurso, la pragmática y la teoría de la acción. Estamos frente a los pioneros: Teun van Dijk, Hannes Riese, Janos Perogi, Jens Ihwe, Werner Kumme. Intentemos, pues, sintetizar para recordar.

Nos alejamos de lo que habitualmente recorremos, para volver a la lingüística: el estudio científico de la estructura de las lenguas naturales y del conocimiento que los hablantes tienen de dichas lenguas. Recordando: el campo de la lingüística se divide en tres pares de antagonismos o dicotomías: 1. la lingüística sincrónica frente a la lingüística diacrónica; 2. la lin-

güística teórica frente a la lingüística aplicada; 3. la microlingüística frente a la macrolingüística.

Esto último es lo que queremos abordar con nuestros ejemplos finales. La microlingüística se refiere a un enfoque más estrecho; el segundo término, la macrolingüística, tiene un punto de vista más amplio. La macrolingüística abraza todos los aspectos de la lengua.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Históricamente, se ha pasado por la gramática, la filología, la filología comparada o gramática comparativa, todo lo cual puede considerarse dentro de la lingüística precientífica.

Se considera que la moderna lingüística se delinea a partir del siglo XIX. En una simple enumeración, podemos citar a los neogramáticos, el estructuralismo y el estructuralismo europeo del americano. En el primero, hacemos especial mención al Círculo Lingüístico de Praga, a la Escuela de Copenhague o Glosemática y a las escuelas funcionalistas (la de Ginebra, la francesa, la Psicomecánica, el funcionalismo alemán, el inglés y el español), así como a la gramática de dependencias. En el ámbito del estructuralismo lingüístico americano, mencionamos a Franz Boas, Edward Sapir, B. L. Whorf, haciendo mención al estructuralismo lingüístico de Leonard Bloomfiel, al distribucionalismo, (Leonard Bloomfiel, el análisis de constituyentes y a Bernard Bloch, Zellig Harris y Charles F. Hockett). No se puede dejar de decir algo sobre la corriente tagmémica, (K.L.Pike, las unidades de comportamiento y R.E.Longacre), así como la gramática estratificacional, (Sydney Lamb). Y finalmente, la gramática generativa transformacional.

La lingüística moderna nos ubica en 1916, cuando el suizo Ferdinand de Saussure forma parte de lo que lleva a transformar la lingüística en ciencia integrada, dentro de una disciplina mayor: la semiología, que a su vez se incluye en la psicología social. Se empiezan a definir objetos de estudio. Se empieza a hacer la distinción entre lengua y habla, entre sistema y uso, entre significado y significante.

En el siglo XX Noam Chomsky nos traerá el generativismo. El centro está ahora en la mente del hablante, que procesa la lengua. Un hablante que posee una innata capacidad (¿genética?) de adquirir y usar una lengua: este hablante tiene la «competencia». Es como pensar en el extremo de un cordón que al enchufarse, pone en funcionamiento un chip que el hablante tiene en el cerebro… o ¿estaremos mezclando situaciones eléctricas

con avances de informática? Sin embargo, algo está claro, y es que hemos entrado de lleno a una ciencia cognitiva, desde el momento que la mente humana está en estudio y análisis.

Entre la escuela generativista y la funcionalista se ha delineado lo actual. Se desea entender la naturaleza del lenguaje, no solo describir las estructuras que lo componen.

Una de las aplicaciones que más nos preocupan es la metodología a seguir para la enseñanza aprendizaje de los idiomas. Los conceptos de metodología siempre van de la mano con las ideas sobre la enseñanza o no de la gramática. Y muchas veces son los mismos teóricos los que desarrollan las teorías en uno y otro sentido.

> La proliferación de enfoques y métodos es una característica fundamental en la enseñanza contemporánea de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. […] El profesor del aula y el coordinador de programas tienen hoy en día una variedad más amplia de opciones metodológicas para elegir que en el pasado: pueden elegir métodos y materiales de acuerdo con las necesidades de los alumnos, las preferencias de los profesores y los condicionantes de la situación educativa de una escuela.
>
> Para otros, sin embargo, la amplia variedad de opciones metodológicas actualmente disponibles confunde más que alivia. Los métodos parecen estar basados en diferentes puntos de vista sobre lo que es la lengua y cómo se aprende. Algunos métodos parecen recomendar extrañas técnicas y prácticas de aula; otros se describen en libros que son difíciles de conseguir y que, al no estar escritos con claridad, apenas son inteligibles (Richards, 1986: 7).

¿Cómo se adquiere una lengua?; ¿se aprende del mismo modo una lengua, un concepto de matemáticas o una época histórica? ¿Es lo mismo aprender la lengua materna que aprender una lengua extranjera? ¿Se aprende mejor siendo adulto? ¿Adquirimos una lengua imitando a los que hablan y practicando?

Los principios metodológicos en los que se sustenta el proceso de aprendizaje vienen de una extensa y clara evolución; este proceso tiene una historia de preocupaciones, avances, retrocesos, logros, fracasos; todo un camino que pensamos, en definitiva, es siempre productivo y tiene que llevar a un mejor desempeño, tanto de alumnos como de profesores, de los resultados esperados. La lengua dominante hace aproximadamente quinientos años era el latín, y de allí heredamos los primeros modelos de enseñanza/aprendizaje: el análisis de la gramática y de la retórica se vieron como la base de modelo para el estudio de las lenguas extranjeras. Y el desarrollo de esta historia muestra avances, retrocesos, reflexiones y los consiguientes aciertos y equívocos de toda actividad humana.

Noam Chomsky, con su teoría de gramática generativa, plantó la crítica al método audiolingual: las propiedades fundamentales de la lengua derivan de aspectos innatos de la mente y de la manera por la cual los seres humanos procesamos experiencias a través de la lengua. En lo que se refiere a la teoría del aprendizaje, se empeña en reforzar el modelo conductista de adquisición del lenguaje: «estímulo + respuesta + refuerzo», en el que se excluye el potencial cognitivo y creativo de la persona que aprende. Como respuesta a las críticas que Noam Chomsky había promulgado contra la teoría lingüística estructural, (en su ya famoso libro *Syntactic Structures*, 1977), en la cual demostraba que las teorías estructurales del momento no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua, tales como creatividad y singularidad, se pensó que había que centrar más la enseñanza de idiomas en la competencia comunicativa y no solamente en el automático conocimiento de las estructuras. Se comienza a desarrollar la idea de que lo más importante es el significado y la comunicación, comunicarse es el objetivo. Claro, comunicarse efectivamente. Al darse esta importancia a la comunicación, el objetivo pasa a desarrollar lo que Hymes (1972) llama «competencia comunicativa».

Se destacan, con todo, dos principios fundamentales: que la enseñanza dentro de la clase tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico; y que el uso de la lengua en medio de situaciones reales lleva a un aprendizaje más eficiente. Al mismo tiempo, se comienza a considerar al estudiante como eje central del proceso de aprendizaje. La enseñanza se centra en el estudiante, y el docente tiene que aprender a ceder su posición de centro y director único, para aprender a dar más lugar a la autonomía del aprendiz.

Desde los polisistemas, hasta lo espontáneo, todo hoy en día está a favor del aprendiente (aquél que llamábamos estudiante, luego aprendiz, y hoy recibe este nuevo nombre), y luchando por él.

Encontramos actualmente una gran variedad de opiniones, desarrolladas en conferencias, cursos, congresos. Pero a pesar de esta variedad, parece haber un comienzo de convergencia.

La posición ecléctica parece en este momento dominar la opinión general. Aprovechar de cada método lo que cada uno dio como mejor herramienta, entender al alumno como un ser humano que debe participar activamente en el desarrollo de la clase. Y entender al profesor como elemento humano también, que está permanentemente en la búsqueda de lo mejor, lo actual, lo aplicable, lo motivador.

No nos olvidemos que estamos viviendo una era de cambios vertiginosos, las nuevas tecnologías nos invaden y nos cercan. Parecen, en un primer momento, asustadoras. Después las descubrimos como aliadas, para lo cual primero hay que aprender a conocerlas, descubrirlas, disecarlas. A veces, adaptarlas. A veces, claro está, rechazarlas: no por nuevo o novedoso ha de ser bueno.

Como decíamos, hay nombres que aparecieron en los dos desarrollos históricos. O sea, un tipo de estudio acompaña y sigue al otro.

Realmente, el desarrollo de la gramática del texto no podemos decir que haya sido un proceso lineal ni unificado. Ya hemos visto que se pasó por la gramática estructural americana, por la tagmémica, (realizando estudios sobre fenómenos discursivos de muchos idiomas), la lingüística funcional, que se apoyó en la investigación del uso de la lengua y sus contextos (Hallyday, las estructuras discursivas). El estructuralismo checo, cuya preocupación levanta los pensamientos sobre lo coherente. El estructuralismo francés, que agregó y desarrolló la teoría estructural de la narrativa. La lingüística alemana, haciendo hincapié en la descripción estructural del discurso. Para mucho después, todos, llegar al análisis de la conversación.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar cuáles son los estudios interdisciplinarios de la lingüística, en este nuestro vuelo rapidísimo. La adquisición del lenguaje, el análisis crítico del discurso, la antropología lingüística, el criptoanálisis, el desciframiento, la endolingüística, la estilística, la filosofía del lenguaje, la lingüística antropológica, la lingüística aplicada, la lingüística computacional, la lingüística de corpus, la lingüística evolutiva, la forense, la histórica o comparada, la neurolingüística, la pragmática, la psicolingüística, la sociolingüística, la traducción e interpretación, el uso del lenguaje. Todos estos ámbitos girando en torno del hoy objeto de nuestra atención: la textolingüística o lingüística textual.

Cuestionado el paradigma generativo transformacional de Chomsky, y aceptando que la gramática de una lengua se debe ocupar de lo que está más allá de las meras oraciones, la lengua se presenta ante nosotros también como actos de habla. La citada gramática generativa transformacional dio lugar a abordajes del texto en los que tenía su importancia la pronominalización y la presuposición.

Citando nuevamente a Teun van Dijk, y recordando su énfasis en la necesidad de una gramática del texto, veamos aquí otro párrafo por el expresado en *Estructuras y Funciones del Discurso*: En cuanto los lingüistas y la lingüística reconozcan que entre sus tareas está la de estudiar las es-

tructuras del discurso, ya no tendrá sentido hablar de gramática del texto y lingüística del texto: sólo existirán la gramática y la lingüística a secas.

Hay propiedades gramaticales más allá de la frontera de la oración, por ejemplo, relaciones semánticas entre oraciones.

Una gramática del texto es una base más adecuada para una relación sistemática con otras teorías del estudio del discurso, como la estilística, la retórica, la poética, el estudio de la narrativa, etc.

Una gramática del texto nos da una mejor base lingüística para elaborar modelos cognoscitivos del desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua (y, por lo tanto, del discurso).

Una gramática del texto proporciona una mejor base para el estudio del discurso y la conversación en el contexto social interaccional e institucional, y para el estudio de tipos de discurso y del uso de la lengua en distintas culturas.

Pasemos a ejemplos, a fin de dejar más claro para algunos lo que fue nuestro interés en este momento, sobre este tema.

Saber comprender y producir textos de manera competente es el objetivo tanto de las instituciones educativas como de los profesores de lengua, tanto para alumnos nativos como de L2.

No sólo porque es un ámbito tan rico y que tiene que ver con la idiosincrasia del hablante, sino también porque está comprobado que a mayor escolarización y nivel de lengua, serán mayores las posibilidades de trabajo y de acceso al conocimiento. De modo que, si consideramos que todos nosotros, tanto hablantes como oyentes, nos valemos de medios lingüísticos para manejarnos en nuestra vida cotidiana, ¿qué sucede o sucedería si esas habilidades son/fueran mal utilizadas o mal aprendidas? Estaríamos frente a un problema de competencia lingüística, de competencia comunicativa. Para hacer frente a este problema es preciso entender que la lectura y la escritura son fundamentales en este proceso.

La lectura de diferentes tipos de texto genera la capacidad para generar discursos. Además, por supuesto, de aportar vivencias, mundos posibles, fantasía, vocabulario, etc. La escritura, por su parte, implica una actividad cognitiva que supone la alfabetización y un cúmulo de saberes que han sido transmitidos por la escritura misma.

Según van Dijk (1978: 16), en *La ciencia del texto*, podemos ver que: «la

tarea de los futuros profesores de castellano y de idiomas en general es la de proporcionar a sus alumnos un amplio espectro de habilidades y conocimientos para poder comunicarse, en los que la producción y la interpretación de diferentes tipos de textos es de máxima importancia».

No obstante, es común ver en el ámbito de las clases de idiomas y muchas veces en las clases de lenguas maternas los siguientes prejuicios:

- Lectura de textos: en general los libros de las editoriales, carecen de texto y, si no es así, la mayoría de ellos no están bien elegidos o, en su defecto, están desaprovechados. Si son demasiado largos el alumno se rehúsa a leerlos y si son breves, son pobres o poco atractivos.

- Redacción en clase o en casa: como el profesor se encuentra frente a una cantidad excesiva de alumnos, no hay tiempo para corregir. Los alumnos que deciden escribir, como, según el nivel, no cuentan con los medios necesarios (vocabulario, estructuras sintácticas, conectores, etc.). La tarea de escritura se convierte en una pesadilla tanto para el que la ejecuta como para el que la tiene que corregir.

¿Cuál es la solución? : La solución que se propone a este problema es que tanto el docente como el aprendiz sea consciente de la importancia que tiene la Lingüística Textual (LT).

La LT me va a ayudar a:

- solucionar los problemas de comprensión y producción de textos,

- percibir los elementos que son fundamentales para la coherencia de éste

- detectar las marcas que son necesarias para la cohesión del mismo.

Por otra parte, voy a tener que suponer la competencia comunicativa del hablante, que en una L2 puede no ser muy completa:

- conocimiento de mundo que comparten hablante y oyente,

- adecuada inserción en una situación comunicativa en donde se produce el intercambio,

- el saber técnico (conocimiento de la lengua) que debe poseer H y O.

¿Cuál es nuestra tarea como profesores? Debemos convertirnos en guías de estos alumnos y aprovechar esa competencia que ya poseen en su idioma materno.

Muchas veces queremos enseñar lo que no se sabe, sin tener en cuenta que partiendo de lo que saben, el aprendizaje puede ser mucho más provechoso.

Todos comprendemos o producimos textos a partir de un plan global. Nosotros percibimos, por ejemplo, lo que es una narración de lo que es un anuncio publicitario, sin que necesariamente nos lo hayan enseñado.

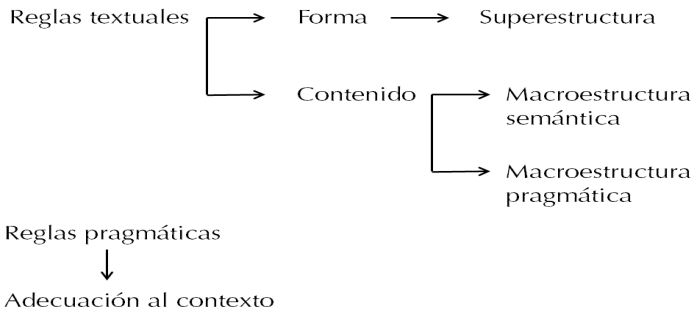
Si ustedes entran en un curso de niños de 5 años, en donde están conversando y organizándose luego del recreo y dicen en un tono que puedan escucharlos: «Érase una vez en un lejano país, una princesa…», los chicos dirigirán sus miradas hacia ustedes e intentarán seguir escuchando porque se dan cuenta de que les están contando un cuento.

Ahora, si en ese momento entra la directora y con voz fuerte les dice: «Niños, todos a sus lugares, el profesor ha llegado a la clase…», los chicos se darán cuenta de que aquí el acto de habla es retar o llamarlos al orden.

En la vida cotidiana, los hombres llevamos a cabo distintos actos de habla (prometer, avisar, contar, etc.) que según sea el contexto comunicativo se plasman en diferentes formatos: diálogos, catálogos, informes, etc. Entonces, estos géneros discursivos son adquiridos del mismo modo que adquirimos nuestra lengua materna. Por lo tanto, como profesor de segunda lengua, puedo aprovechar esos formatos y sacarles fruto.

Cuando nosotros comprendemos y producimos un texto es que estamos trabajando tres aspectos que forman el texto y que se relaciona con el contexto:

- forma.
- significado.
- actos de habla.



3. ¿QUÉ SON Y PARA QUÉ SIRVEN LAS SUPERESTRUCTURAS?

Según van Dijk, la superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta. Es decir, que según el tipo de texto, voy a tener un tipo de esquema que en general es convencional. Estos esquemas se llenan con significados o macroestructuras, significado global del texto. Para llegar a este significado utilizaremos macrorreglas que nos van a servir para resumir la información:

- Supresión: se excluyen los datos que son aleatorios.
- Generalización: varios conceptos similares pueden ser reemplazados por uno que los incluya.
- Construcción: sirve para reemplazar una serie de proposiciones por una macroproposición que las incluya.

La aplicación de macrorreglas es fundamental para llegar al tópico o tema del texto. Además si llegamos a esa instancia quiere decir que ese texto posee una de las cualidades que todo texto debería poseer: coherencia.

Una vez lograda la SE y la MES tenemos las reglas pragmáticas.

Según van Dijk, las realizaciones lingüísticas tienen, por lo general, una forma estática y otra dinámica; a estas «acciones» las llamaremos actos de habla. Esto significa que la utilización de la lengua no sirve solamente para emitir un enunciado sino que es al mismo tiempo la ejecución de una acción social.

La pragmática entonces es la ciencia que se dedica al estudio de los actos de habla y de las relaciones entre texto y contexto.

El hablante, entonces, al recibir un texto del tipo que sea, no sólo comprenderá la forma/superestructura, el significado/macroestructura, sino también el nivel pragmático de los actos de habla utilizados, de modo que el receptor sabrá la intención del hablante y se dará cuenta de si es una amenaza, un pedido, etc.

4. APLICACIONES EN EL AULA

En primer lugar, es fundamental una selección de textos que tenga en cuenta: edad del alumno, grupo social, nivel de lengua y necesidades de los mismos.

Luego, presentarle diferentes tipologías textuales para que el aprendiz esté en contacto con la variedad y la riqueza de los géneros.

Una vez que ha visto y leído, por ejemplo, varias publicidades, buscará:

- los rasgos que hacen que ese texto pertenezca al género,
- la superestructura, cómo está organizado,
- la macroestructura, el sentido de lo que se dice; para ello puede utilizar las macrorreglas, que le servirán para aplicar en otras materias de estudio,
- el macroacto de habla o la sucesión de microactos, por ejemplo: convencer, persuadir, ordenar,
- su relación y adecuación al contexto, que si es una publicidad no sea una narración, por ejemplo.

Ahora bien, luego se podrá pasar a un estudio más minucioso, como trabajar con los elementos de la cohesión: referencia, elipsis, sinonimia, campo conceptual.

Como verán, el trabajo puede ser muy rico y hasta inagotable por la fuente de recursos que ofrece un texto.

Una vez que el aprendiente se familiarizó con el tipo de género, se podrá pasar a la producción de un texto similar.

Esto es importante, porque el tema, formato y acto de habla es acotado, por lo tanto el alumno no necesita saber o tener un nivel de lengua muy avanzado para realizar la tarea. Y, para el profesor, el momento de corrección se vuelve también menor.

Como último paso podemos también instar al alumno a que ejerza lo que se llama actividad epilingüística: «Entiéndese por actividad epilingüística el ejercicio de la reflexión sobre el texto leído/escrito y de la operación sobre él a fin de explotarlo en sus diferentes posibilidades de realización» (Souza Toledo, 2007: 210).

De modo que, recordando a Daniel Cassany en su libro *Reparar la escritura*, podemos utilizar la instancia de la corrección del texto terminado y que esa corrección sirva como aprendizaje. Podemos colocar en el pizarrón uno de los textos elegidos al azar y ver con todo el grupo cuáles fueron los aciertos y los errores. Es bueno, siempre, tener en cuenta que podemos hacer una elección de lo que se va a corregir. En una clase se hará hincapié

en la superestructura; en otra, en el sentido del texto; y así sucesivamente. El objetivo es no marear al alumno, sino ofrecerle soluciones para futuros textos.

Debemos agregar que si esta práctica de escritura no es permanente, el alumno no crea un hábito por lo tanto no escribirá o lo hará con dificultades.

5. APLICACIONES EN EL CAMPO LABORAL

Es interesante ver que la LT tiene de hecho aplicaciones en el campo laboral, lo que puede ser interesante como posible fuente de trabajo.

Hoy en día existe el COTECA (Corpus Textual del Español Científico de la Argentina) cuya dirección es llevada a cabo por Guiomar Ciapuscio, doctora en Lingüística. Este proyecto tiene como objetivo la constitución de un corpus de textos del español, tanto oral como escrito, que es usado por los científicos argentinos.

Existen también proyectos vinculados al COTECA como el Proyecto Ubacyt F 32 (2004-2008) cuyas líneas rectoras son las siguientes: por un lado, el estudio de problemáticas vinculadas con la naturaleza procedural y analítica de textos especializados y, por otro, el estudio de aspectos léxico-gramaticales específicos.

Otro proyecto es UNGS 30/3008: (2004-2008) «La neología en la prensa escrita argentina», que tiene como meta la creación de un «Observatorio de neología» del español de Argentina, con el fin de listar palabras nuevas en la prensa actual.

6. CONCLUSIÓN

Nuestra intención, con este trabajo, fue mencionar las teorías que, en su propuesta inicial, parecen siempre inalcanzables o, quizás, inaplicables.

Pero todas llevan en su ámago una necesidad de convertirse, en el día a día, en el inefable momento en que el profesor y el alumno intentan usar «ese» texto con «ese» fin que los conducirá al momento de la enseñanza aprendizaje convertido en uso real del habla.

BIBLIOGRAFÍA

Bernal Leongómes, Jaime, 1986, *Lo novedoso en lingüística*. Disponible en: http://www.lablaa.org/blaavirutal/publicacionesbanrep/boletin/boleti4/bol9/novedos.htm. CIAPUSCIO, Guimoar, 2008, *Corpus textual del Español Científico de la Argentina*. Disponible en: http://www.caicyt.gov.ar/coteca .

Cassany, Daniel, 2000, *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó.

Chomsky, Noah, 1977, *Sintactic Structures*.

Gallardo, Susana, 2005, *El aporte de la lingüística a la comunicación de la ciencia*, *Revista Química Viva*, 4 (3). Disponible en: www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar.

Gregorio de Mac, María Isabel de y María Cristina Rébola de Welti, 1997, *Coherencia y Cohesión en el texto*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Instituto Cervantes, 1993, *Plan Curricular del instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

_____, 2007, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Edelsa.

Lopes de Souza Toledo, Eunice y Jeane Mari Santana Spera (org.), 2007, *Lingüística textual: Literatura, Relações textuais, Ensino*, São Paulo, Arte & Ciência Editora.

Montes de Faisal, Alicia Susana, 1999, *Los juegos del lenguaje. El discurso literario,* Buenos Aires, Kapelusz.

Richards, Rodgers, 1986, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge.

Richards, Jack C. y Charles Lockhart, 1988, *Estrategias de reflexión sobre la enseñaza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, cap. 3.

Richards, Jack. C., John Platt y Heidi Platt, 1997, *Diccionario de lingüística*

aplicada y enseñanza de lenguas (trads. C. Muños y C. Pérez), Barcelona, Ariel Referencia.

Sedycias, J. (org.), 2005, *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo, Parábola.

Van Dijk, Teun A., 1978, *La ciencia del texto,* Barcelona, Paidós. Wikipedia, diversas páginas de internet.