

Pensamos que la estructura hacia la izquierda, que en sí misma ofrece poca complejidad morfológica (adición de *-ing*, *-ed* o sufijo cero en los casos más comunes) es una estructura que, pese a ser, salvo en contadas ocasiones, estrictamente obligatoria, es muy frecuente en inglés y mucho más en el lenguaje periodístico y científico-técnico y por ello es útil dominarla activa y pasivamente. Paradójicamente y pese a su dificultad puede solucionar problemas de agramaticalidad debidos a la selección de preposiciones, cuestión siempre ardua para un no-nativo.

Creemos por ello que es una estructura cuyo conocimiento debe potenciarse según un método mediante el cual se exponga al alumno a una larga etapa de *asimilación pasiva* para que poco a poco vaya familiarizándose con el orden relativo a los constituyentes y pueda pasar a la fase productiva de su competencia.

Creemos que los fallos detectados de deben, en su conjunto, a la falta de *exposición* a la mencionada estructura, insuficientemente representada por el material didáctico habitual.

Debe presentarse, consiguientemente, en material suplementario diseñado al efecto, sin desdeñar la *traducción* que evidentemente llama la atención al estudiante sobre la secuencia y orientación de los constituyentes.

Pensamos que ha de mentalizarse a los profesores de habla inglesa sobre la discrepancia de esta estructura respecto a los procedimientos habituales de modificación en español, con el fin de que le dediquen una atención especial que compense el relativo olvido de este punto en materiales didácticos dirigidos a estudiantes de un abigarrado conjunto de lenguas maternas.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLINGER, D. (1967), «Adjectives in English: Attribution and Predication», *Lingua*, 18 pp. 1-34.
 CREAM, J. E. (1969), «The extended modifier: German or English», *American Speech*, 44-4, pp. 272-8.
 MUTT, O. (1967), «Some recent developments in the use of nouns as premodifiers in English», *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 15 pp. 401-8.
 WULFF-ALONSO, Enrique (1979), *La modificación pronominal en inglés*. Madrid, SGEL.

ANÁLISIS DEL DISCURSO: EVOLUCIÓN Y ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

José Luis OTAL CAMPO

1 COMIENZOS Y EVOLUCIÓN

El análisis del discurso se ha definido como la identificación y descripción de estructuras lingüísticas suprasentenciales en textos escritos o hablados. Sin embargo esta definición es bastante ambigua ya que se entienden dos cosas distintas en la misma definición, a saber, *texto* y *discurso* (Widdowson, 1973, 1977, 1978). De hecho la confusión es bastante frecuente y tal vez deberíamos remontarnos a la obra de Harris (1952) *Discourse analysis*: lo que en realidad hizo fue encontrar unos elementos que se repetían más allá de la oración, dando al «texto» una cohesión del modo que ha sido claramente descrito con posterioridad por Hallyday & Hasan (1976) en su obra *Cohesión in English*. Según ese sistema de cohesión, los elementos que constituyen esa unidad llamada «texto» son la *referencia* (pronominal, etc.), el *léxico*, la *elipsis*, las *conjunciones* y la *substitución*.

De acuerdo con esta descripción el texto tiene que ver con la organización de los elementos suprasegmentales siguiendo unas nor-

mas lingüísticas, explícitas, mientras que en el *discurso* entran factores de carácter psicológico, o siguiendo la terminología de Hailday en su sistema de macrofunciones, entrarían factores interpersonales; uno de ellos es el llamado *negociación del significado*, no sólo en el campo semántico, sino especialmente en el terreno de las funciones del habla, algo no explícito en el texto y por lo tanto sujeto a negociación, a interpretación. Según Breen & Candlin (1981) la diferencia entre texto y discurso es la siguiente:

«Text...is seen both in terms of individual sentence, and structures above the sentence, acts as the embodiment of, and resource for, particular ideas and interpersonal behaviour»

«Discourse can be seen as the process of deriving and creating meanings — ideational and interpersonal — through text (Widdowson, 1978)».

Pero es obvio que la historia de la gramática del texto y del análisis del discurso se han ido ocupando (por así decirlo) el campo mutuamente, de modo que se pueden ver diferentes perspectivas, reclamando para sí además el carácter englobador de una sobre la otra. Esto es lo que puede observarse en autores como Morgenthaler (1980), Van Dijk (1977, 1981), entre otros.

El estado actual es, por consiguiente, de cierta confusión respecto a qué área quedaría «reservada» para el *texto* y qué área queda para el *discurso* y aún es posible que el mismo planteamiento de este problema pueda parecer ingenuo para los especialistas en la materia. Sin embargo, a juzgar por los estudios realizados, según se verá en el desarrollo histórico del análisis del discurso, veremos que existe una diferencia notable entre ambos tipos de análisis, *textual* y *discursivo*.

A la luz de la discusión presentada hasta el momento podemos hacer las siguientes observaciones:

a) El llamado *Discourse analysis* nació con un contenido que en nada se parece al contenido o contenidos asignados por la práctica totalidad de los investigadores que se dedican a esta disciplina en la actualidad. Harris, por lo tanto, realizó más bien un *Text analysis*.

b) Lo que hoy viene denominándose *discourse analysis*, en sentido estricto, nació posteriormente con unos objetivos distintos y una metodología de análisis distinta a la del texto, ocupándose de una serie de aspectos que eran y son cruciales para la diferenciación del discurso, si bien han constituido después la preocupación (y de ahí el punto de «unión» entre análisis de texto y discurso) de los analistas del texto: pragmática, teoría de la actuación, conocimiento

compartido (*shared knowledge*), etc., en suma, elementos no explícitos en las «estructuras lingüísticas» que mencionábamos anteriormente.

c) Puede tal vez seguir distinguiéndose el texto del discurso por motivos didácticos y además por considerar que se trata de dos tipos de análisis complementarios de la lengua en el plano de la comunicación.

d) El discurso, propiamente dicho, se ha dedicado a analizar aspectos peculiares de *la estructura de los intercambios dialogales*, conversaciones, mucho más evidentes en el medio hablado que en el escrito, siendo este último el que, por algunas razones, se ha convertido en más adecuado al análisis del texto.

La historia del análisis discursivo no arranca desde dentro de la lingüística solamente sino de frentes distintos, de disciplina como la psicología, por ejemplo de Piaget (1953) con sus ideas de «asimilación» y «acomodación», que acertadamente se han «aplicado» a la lingüística. Esta corriente psicológica, independientemente del desarrollo de la lingüística, confirma los postulados de negociación y creación, presente en todo estudio sobre el discurso, sus funciones y dinámica.

Sin embargo, como en otras muchas ocasiones, fue Firth (1935) quien explícitamente llamaría la atención sobre fenómenos que llegarían a convertirse en la materia de lo que estamos describiendo en este artículo:

«Neither linguists nor psychologists have begun the study of conversation, yet it is here that we shall find the way to a better understanding of what language really is and how it works».

Como se ha visto, los estudios posteriores de Harris poco contribuyen a seguir en la línea de Firth y el definitivo paso atrás se dio con el auge de la gramática transformacional de Chomsky y ulteriores desarrollos, dada la distinción entre *competence/performance* (de naturaleza exclusivamente lingüística y sin tener en cuenta los factores sociales) basada en una concepción innatista del lenguaje.

Otros lingüistas advirtieron después que los contextos verbales y no verbales eran no sólo relevantes sino esenciales para un mero análisis gramatical de la oración (Karttunen -1969-, Gordon & Lakoff, -1971-, Lakoff -1972-, Fillmore -1972-).

Pero los estudios de estos lingüistas pueden atribuirse tanto al análisis del texto como del discurso. Sería Goffman (1955) quien establecería unos instrumentos de análisis completamente diferentes

a los utilizados con el texto distinguiéndose por ende estos dos modos de análisis. Goffman identifica la *estructura del discurso* (entiéndase conversación) con estos dos elementos: «move» y «interchange». Bellak (1966) fue el primero, junto con Liebard, Hyman y Smith, en proponer un sistema más elaborado de elementos que compondrían la estructura del discurso. Estos elementos son: «move» y «cycle», «subgame» y «game», elementos que nada tienen que ver con las preocupaciones del actual análisis de texto. Los campos están entonces perfectamente diferenciados.

Otros sistemas serían propuestos más adelante por otros autores, como por ejemplo Hymes (1972): «act» y «event»; Mathiot (1972) «statements», «motifs» y «sections»; Sinclair et al. (1972) «act», «move», «exchange», «transaction» e «interaction»; Sacks y Schegloff (1972) «turn», «pair», «sequence», «topic» y «conversation»; Coulthard y Ashby (1973) incluyen un sexto elemento respecto a Sacks & Schegloff, a saber, «sequence».

El sistema propuesto por Burton (1980, 1981) es considerablemente más complejo, consistente en siete tipos de «act», otros siete de «move», dos tipos de «exchange» y tres clases de «transaction».

Según se observa en los sistemas ofrecidos por estos investigadores, el discurso se ocupa del marco o esquema y de la función de los intercambios dialogales, reduciendo por un lado el área de investigación dentro de una corriente particular del análisis del fenómeno dialogal (texto hablado), examinado en unas *situaciones institucionalizadas*, tales como conversaciones entre adultos y niños, conversaciones entre niños, intercambios en la clase («Classroom discourse»), reuniones de comités, conversaciones entre pacientes y doctores, clases magistrales, conferencias («lectures»), discusiones en los medios de comunicación —radio, TV...— conversaciones entre madre y niño, conversaciones de alumno a alumno, discusiones de seminario, conversaciones entre el profesor y al alumno, conversaciones telefónicas, conversaciones terapéuticas —psiquiatría—, discusiones en sindicatos, juicios, etc.

Como puede verse, una parte del «discurso» o sistema de los intercambios dialogales o conversaciones tiene lugar en la clase, siendo ésta una situación preferida por parte de los investigadores, habiéndose llegado a unas sistematizaciones bastante complejas.

Otra forma de distinguir el texto del discurso ha sido ofrecida por Edmonson (1981) utilizando la terminología de Widdowson (1973, 1978): *use* vs *usage*:

Sentence grammars (- suprasentential, - use)
Text grammars (+ suprasentential, - use)
Speech act theory (- suprasentential, + use)
Discourse analysis (+ suprasentential, + use)

- *use* quiere decir que el análisis respectivo no se ocupa de los fenómenos que ocurren en el uso real, auténtico, sino que los considera como fenómenos del sistema abstracto de normas. Se podría hacer una observación de este esquema: la teoría del acto del habla trata normalmente de elocuciones consideradas de manera aislada, no es cadena como sucede en la mayoría de los casos en situaciones reales, por lo que se puede afirmar que no es un buen ejemplo de uso auténtico.

Respecto a las gramáticas del texto, habría que especificar en primer lugar el tipo de gramática del que se trata, ya que se observa una evolución grande, como se ha indicado con anterioridad. En segundo lugar, veo un poco comprometido, debido a la supersimplificación del esquema, como ya el mismo autor advierte, el considerar a las gramáticas del texto, en principio, como fuera del contexto de uso, pues de alguna forma el «texto», con todas sus implicaciones, es un fenómeno cotidiano, si bien le faltan aspectos complementarios que se pueden encontrar en el discurso. Puede observarse cómo el autor se define por una división entre texto y discurso, que no es compartida por todos, como se ha indicado, aunque contribuye a clarificar el panorama.

Respecto a la diferencia entre *texto* y *discurso* y sus análisis, creo que pueden hacerse las siguientes divisiones:

TEXTO (A): dentro de la línea de Harris, perfeccionada en gran manera por Halliday & Hasan. Énfasis puesto en la *cohesión*.

TEXTO (B): corriente de análisis tomando aspectos del discurso: Morgenthaler, Schmidt, van Dijk (1977, 1981), Beaugrande, entre otros.

DISCURSO (A): opuesto claramente a TEXTO (A) según Widdowson (1973, 1978, 1979) ofreciendo a la vez un análisis complementario al texto, basado en la *coherencia*. Como análisis del texto, incluso la gramática de texto se convertiría simplemente en un análisis de discurso, en una gramática de discurso. Tanto en TEXTO (B) como en DISCURSO (A) se estudia generalmente el medio escrito y no conversacional.

DISCURSO (B): limitándose a un campo específico, como es el aná-

lisis interaccional, conversacional, seguida fundamentalmente hoy día por la escuela de Birmingham.

TEXTO - DISCURSO

A B
(coincidentes)

TEXTO A

DISCURSO B
(no coincidentes)

2. COHESION TEXTUAL Y COHERENCIA DISCURSIVA

En el ejemplo de Sacks (1972) ofrecido por Coulthard (1978) se puede ver que los elementos descriptivos y referenciales en elocuciones sucesivas están relacionados de formas muy complejas. Por ejemplo en la «historia» narrada por un niño

«The baby cried. The mommy picked it up»

Relatos de este tipo, por sencillos que parezcan, suponen un complicado aparato de categorías y clasificaciones que hacen posible la relación de los datos lingüísticos de la historia con los hechos relatados. Es lo que él llama «membership categorisation devices», tales como sexo, familia, período de vida, etc. pudiendo subdividirse en otras categorías, tales como masculino, femenino, madre, padre, hijo, hija, etc. En el ejemplo expuesto, «baby» pertenece a las categorías «familia» y «edad».

Schegloff por su parte señala la gran cantidad de opciones que tenemos al expresar una idea determinada, dependiendo fundamentalmente de la persona que está hablando, según sea la persona a la que se está dirigiendo y también al tópico de la conversación. Los interlocutores al hablar están clasificando el oyente respectivo en determinadas categorías, que van cambiando conforme cambia el tópico de la conversación, de modo que en una misma conversación una persona puede pertenecer a las categorías de médico, jugador de fútbol, liberal, jardinero, jugador de póker. Esta categorización o «membership» equivale a las suposiciones que los hablantes hacen sobre el llamado «conocimiento compartido» (*shared knowledge*) Labov (1972).

Estos ejemplos de categorizaciones de conocimiento compartido son diversas facetas de lo que Widdowson denomina «coherencia». Así este texto (Widdowson -1977-):

«The committee continued with their deliverations. Morgan left London on the midnight train»

es presentado para explicar lo que se entiende por reconstrucción

y «recuperación» de un fragmento de discurso carente de cohesión textual. Sólo el llamado «conocimiento compartido» puede proporcionar las claves necesarias para interpretar ese fragmento, para que tenga sentido. De ese modo, en determinada circunstancia esa segunda elocución podrá interpretarse como una consecuencia, mientras que en otras ocasiones deberá interpretarse como una concesión o restricción, teniendo que leer entre líneas un «therefore» o un «nevertheless» respectivamente, entre otros casos.

Desde el punto de vista textual, considerando unidades léxicas explícitas, Halliday y Hasan (1976) establecieron un conjunto de elementos cohesivos (*cohesive devices*) consistente en *referencia nominal, conjunciones, substitución, elipsis y léxico*.

Este no es el único autor que ha tratado el tema de la cohesión textual, debiéndonos referir fundamentalmente a Schmidt (1974), Dressler (1970), Van Dijk (1977), Petöffi (1971), entre otros. Sin embargo, el sistema de Halliday y Hasan ofrece ciertas ventajas notables de carácter pedagógico.

Pero la coherencia (*coherence*) del discurso no reside en el aspecto léxico, explícito de un determinado fragmento textual, sino, como se indicó anteriormente, de otros aspectos de características pragmáticas. Además de las ya citadas por Sacks, Schegloff, Labov y Widdowson, Dressler (1970) sugiere que la modalidad debería tratarse dentro del análisis del discurso que a nivel simplemente intraoracional, expresando elementos de tipo pragmático. Karttunen (1969) menciona el término «discourse referent» para explicar por qué la oración *The kite has a long string* no puede ocurrir en esta combinación de oraciones:

Bill can make a kite. The kite has a long string

Las implicaciones (*implicatures*) desempeñan un factor fundamental en la interpretación coherente de textos, así como la fuerza ilocutiva (*illocutionary force*) a la que se refiere Widdowson como factor esencial en la interpretación y recuperación de textos no cohesivos pero sí coherentes (discurso).

Después de haber mencionado algunos de los aspectos que diferencian el texto del discurso, podemos preguntarnos por lo que constituye la unidad de discurso, ya que, si bien texto y discurso se componen de unidades de significación que abarcan todas las restantes unidades menores, los dos se componen de cadenas de unidades ya sea oraciones (*sentences*) dentro del texto, ya sean elocuciones (*utterances*) dentro del discurso.

3. UNIDADES DE DISCURSO

Coulthard (1977) en su introducción a los estudios sobre el aná-

lisis de discurso, autor al que nos hemos venido refiriendo con frecuencia en este artículo, se refiere exclusivamente a una determinada concepción de «discurso», es decir el hablado, pero no menciona el discurso escrito, donde esta serie de categorías o unidades deberían proponerse.

Labov (1972) propone que debe distinguirse como paso previo a todo análisis del discurso *lo que se dice* de *lo que se hace*. Es decir, el analizador del discurso debe preocuparse del *carácter funcional* en el uso del lenguaje, no de las formas lingüísticas. Entonces la unidad ya no será la oración gramatical, sino una unidad de otro nivel, aunque muy bien puede consistir en una oración. Se trata de unidades de distinto rango.

Hymes (1972) denomina la unidad, al igual que Searle (1976), *acto del habla* (*speech act*) y aquel autor insiste en que

«it represents a level distinct from the sentence and not identifiable with any single portion of other levels of grammar, nor with segments of any particular size defined in terms of other levels of grammar».

Labov (1970, 1972), Sacks (1972), Schegloff (1968, 1972) y Jefferson (1972, 1973) consideran la elocución (*utterance*) como la unidad básica del análisis. Sinclair (1976) observa que esto se debe con toda seguridad a que tales autores han trabajado con datos sencillos y a veces ya contruidos.

Sinclair, Frosyth, Coulthard y Ashby (1972) empezaron también con la elocución como unidad básica de análisis, pero pronto descubrieron que existen unidades aún menores como es el llamado «move» o movimiento. Un movimiento es comparable a una elocución, pero a veces una elocución consiste en varios movimientos. Coulthard (1978) ofrece el siguiente intercambio donde pueden observarse dos movimientos dentro de una misma elocución:

A: can you tell me why do you eat all that food?

B: to keep you strong

C: *to keep you strong*, yes, *to keep you strong*. Why do you want *to keep strong*?

Pero conforme fue evolucionando el análisis de los intercambios conversacionales se ha ido viendo que en realidad se trata de unidades de distinto rango o extensión que van incluyéndose en unidades más generales. Dentro del área específica del análisis de discurso en las aulas (conversación entre profesores y alumnos) podemos distinguir las siguientes unidades: Burton (1981): *act*, *move*, *turn*, *transaction*, *exchange*, *sequence*, *lesson*, cuya definición y ejemplos se ofrecen a continuación:

(1) «ACTS are the elements of the internal structure of moves». Sinclair & Coulthard reconocen veintidós actos diferentes y Burton agrupa cuarenta y seis: marker, summons, silent stress, starter, metastatement, conclusion, informative, elicitation, directive, accusation, accept, acknowledge, reply, react, excuse, comment, preface, prompt, aside, bid, check, clue, cue, engage, evaluate, loop, nomination, clarify, concluder, confirm, endorse, inquire, marked proposal, misplacement preface, interruption preface, personal point of view preface, neutral proposal, receive, reformulation, repetition, rejection, restatement, return, termination, accuse-excuse, inforcomment.

Como puede observarse, hay una gran semejanza con los actos ilocucionarios según han sido propuestos por Austin y Searle, entre otros, a quienes nos referiremos más adelante; sin embargo en las clasificaciones de éstos no aparecen algunos de los «actos» propuestos por Burton (1981). Ella hace la siguiente observación:

«although the act is the smallest unit, and although a move may be realized by a single act, acts are essentially bound units, some of which cannot be used singly»

(2) MOVES. Son unidades menores que las elocuciones (*utterances*). En el ejemplo hipotético ofrecido por Burton

«Paris, *that's right*.

And Mary, *What's the capital of Sweden?*»

el profesor utiliza dos movimientos, uno de los cuales le dice a un alumno que ha dado la respuesta adecuada y en el otro movimiento pregunta a otro alumno, específicamente nombrado, una pregunta semejante, pidiendo una respuesta distinta, aunque semejante. Burton recoge los siguientes movimientos: framing, focusing, opening, supporting, challenging, bound-opening, re-opening, answering, follow-up, acknowledging, directing, eliciting, informing, query, re-acting, responding, soliciting, structuring.

(3) TRANSACCIONES son unidades cuyos términos o límites están marcados de forma típica por un *marco* y un *foco* (*frame* y *focus*)

Frame: well

focus: today I thought we'd do three quizzes.

Para los marcos la entonación es crucial, entonación del tipo «high fall» siguiendo la terminología al uso en entonación inglesa, y no tanto la elección del léxico. La transacción, mediante el marco y el foco, pertenecen a un rango por encima del intercambio o «exchange».

(4) TURN (turno) tiene dos distintas acepciones, la segunda de las cuales suele llamarse también *contribución* (*contribution*):

a) «turn» es el espacio de habla ininterrumpido que corresponde a un hablante o interlocutor.

b) «contribución» es el turno que se refiere a un elemento de determinada clase constituido por el discurso.

(5) «EXCHANGE» por el contrario se refiere ya a una estructura. Una estructura típica de intercambio en el discurso de las clases, entre profesores y alumnos, suele contener tres partes o movimientos: iniciación, respuesta y feed-back (IRF). Burton menciona los siguientes exchanges: *boung exchange*, *bounday exchange*, *conversational*, *countering*, *eliciting*, *informing*, *supporting*, *teaching*, *terminal*.

Ejemplo ofrecido por Burton (1981):

Opening move	act	answering move	act	follow-up move	act
.John	n	Paris	rep	Paris	acc
.What's the capital of France?	el			that's right	ev
.and Mary	n	Stockholm	rep	Stockholm	acc
.What's the capital of Sweden?	el			Good girl	ev

Estos, entonces, serían dos típicos intercambios completos, llamados «teacher eliciting exchanges».

(6) SECUENCIA se refiere a la sucesión de dos intercambios o más.

(7) LECCION será todo el proceso discursivo que sucede en una situación institucionalizada determinada, por ejemplo, la clase, aunque ya se mencionaron las distintas situaciones donde los intercambios pueden ocurrir.

4. Macro-funciones y microfunciones en el discurso

En los últimos veinte años, desde la aparición en 1962 de la conocida obra de Austin *How to do things with words*, los estudios sobre las «funciones de la lengua» se han sucedido ininterrumpidamente tratando de buscar unos sistemas que de forma coherente y global definieran el significado del fenómeno lingüístico en la co-

municación. La afirmación de Bloomfield (1933: 10) al respecto ya no es válida, por consiguiente, al observar que

«the statement of meanings is the weak point in language study, and will remain so until human knowledge advances far beyond its present state»

En efecto, el estado del conocimiento ha progresado considerablemente desde entonces y prueba de ello va a ser la exposición de funciones que vamos a ofrecer a continuación.

Sin embargo, y paralelamente a ese considerable desarrollo, se observa a veces cierta confusión entre las distintas categorías de funciones y muy posiblemente quede todavía bastante en el esclarecimiento de aspectos fundamentales de las mismas. Varios autores, desde tratamientos distintos, como son Munby (1980) y Beck (1980) distinguen claramente dos tipos de funciones que en alemán se denominan *Sprachfunktionen* y *Funktionen der Sprache* y en la literatura inglesa suelen adoptarse los términos *macro-functions* y *micro-functions*.

Al primer grupo de funciones generales o «macro-functions» pertenecen en primer lugar las que determinó Bühler (1933) en su conocida y fundamental obra *Teoría de la lengua*. Estas funciones serían *Ausdruck* (expresión), *Appel* (apelación) y *Darstellung* (representación).

Estas funciones fueron luego reelaboradas por Jakobson (1960), quedando explicitadas en las siguientes: *référentielle* - *émotive* - *poétique* - *conative* - *phatique* - *métalinguistique*.

Otro sistema con ciertas concomitancias con el de Jakobson es el ofrecido por Hymes (1972, 1974) con las siguientes funciones: *expressive* (emotive), *directive* (pragmatic, rhetorical, persuasive, volitiv), *poetic*, *contact*, *metalingual*, *referential*, *contextual*.

El sistema de funciones ofrecido por Halliday (1969), mucho más simplificado pero de gran utilidad didáctica, es el compuesto por las funciones *ideational*, *interpersonal* y *textual*. El primero expresaría el contenido. El segundo señala las relaciones sociales y el tercero se refiere a las uniones entre la situación y los textos cohesivos que se van a construir. Después de la discusión entre las semejanzas, concomitancias entre texto y discurso, parece existir una relación estrecha entre la función interpersonal y la textual, llegando a fusionarse en cierto sentido. Halliday, al estudiar el lenguaje de los niños, observa la existencia de una serie de funciones que amplían considerablemente su sistema de carácter más general: 1) función instrumental; 2) regulatoria; 3) interaccional; 4) personal; 5) heurística; 6) imaginativa.

Para Widdowson (1981) sin embargo, existen sólo dos funciones: la *conceptual* (identificada prácticamente con la ideacional de Halliday) y la *communicative*, que engloba a la interpersonal y textual del mismo autor.

Popper (1965) ofrece también un sistema de cuatro funciones jerarquizadas en superiores o inferiores, siendo las primeras características de los seres racionales, y las segundas, propias de todo ser vivo. Estas funciones son:

superiores: *argumentative, descriptive*.

inferiores: *expressive, signalling*.

Otros autores, Burke (1945), Sosking & John (1963) y Ervin-Tropp (1964) también han diseñado sus propios sistemas expresados, ampliándose las funciones anteriores con las siguientes: *discourse* (discursiva), *prospective* y *retrospective*.

Estas funciones reflejan no sólo las formas lingüísticas sino los mismos medios usados para la transmisión de los mensajes comunicativos y los efectos que se pretenden conseguir con los mensajes. Uno de los sistemas más elaborados, como es el de Hymes (1972, 1974), ya referido, ofrece una lista de *factores constituyentes* de las diversas funciones según el factor que se acentúe o entre en juego. Estos factores serían: el emisor, la persona a quien se dirige el mensaje, la forma de las noticias o mensaje, el canal, el código, el objeto o tema y el contexto o situación.

Pero existe un cuerpo considerable de otro tipo de funciones (micro-funciones) que no reflejan los aspectos más generales de la comunicación, sino otros fenómenos de carácter más particular. Estas funciones, como se ha señalado anteriormente, parte de Austin (1962) y su cometido consiste en diferenciar dos aspectos diferentes que suceden a la vez: lo que se dice y lo que se hace en la emisión de una determinada elocución. Austin observó que existían dos tipos de actos del habla: según se utilice uno de los llamados verbos *performativos*, es decir, los que expresan explícitamente la naturaleza de la acción realizada, como *prometer, nombrar, apostar, agradecer*, etc. o bien cuando no existe un verbo de esa clase, quedando necesariamente en el contexto la referencia a su último significado. De acuerdo con el mismo autor existen en inglés unos diez mil verbos de esa naturaleza actuante (*performative*), conclusión que es aplicable también a cualquier otra lengua, al menos entre las más conocidas. Estos diez mil verbos evidentemente reflejan significados muy diversos, que han sido clasificados en grupos, con mayor o menor fortuna, por lo que los autores dedicados a este tema ofrecen clasificaciones coincidentes en algunos aspectos y en otros divergentes.

1) la clasificación ofrecida por Austin consiste en cinco clases de actos ilocucionarios: *expositives, veredictives, behavitives, exercitives, comisives*.

2) Searle (1969) ofrece la siguiente clasificación: *representatives, expresives, directives, commissives, declaratives*.

3) Habermas (1970) nos da los siguientes grupos de actos: *comunicativos, constativos, representativos y regulativos*.

4) Wunderlinch (1972) ofrece una clasificación más elaborada que los demás: directivos, comisivos, indagativos (*erotetisch*), representativos, satisfactivos, retractivos, declarativos, vocativos.

5) Según Vendler (1972) tenemos los siguientes grupos de microfunciones: expositivos, ejercitivos, interrogativos, comisivos, *behavitives*, operativos, veredictivos.

6) La clasificación de Ohmann (1975) es más complicada, ofreciendo subgrupos dentro de los principales grupos. Estos serían:

expositivos: *attesters, secuencers, positioners, emphatics, queries status fixers*; veredictivos, operativos

responsability establishers: ascribers, implicators

future directors: influencers, exhortations, wishes, comisives

executors: ceremonials, assigners, receivers, aligners

7) Fraser (1975) ofrece el sistema más elaborado de todos: está compuesto de actos de *ass-erting, evaluating, requesting, suggesting, legitimizing, committing, reflecting attitude, ceremonial, stipulating*.

8) Conte (1975) divide los actos de acuerdo con los resultados de sus investigaciones sobre las conversaciones entre doctores y pacientes en los siguientes grupos: *statements, directives, questions, expresives, commissives, creators of expectations*.

9) Bach & Harnish (1979) ofrece una taxonomía de los actos ilocutivos comunicativos con la siguiente clasificación: *constatives, directives, commissives, acknowledgements*, y numerosos subgrupos en cada división.

10) Finalmente Cicourel (1973), cuyo modelo es ampliado por D'Andrade ofrece los siguientes grupos: *statements, directives, questions, reactivities, expresives, commissives*, cuya semejanza con el modelo anterior es patente.

La importancia del estudio de las funciones (micro-funciones al menos) dentro del discurso es evidente, ya que si se toma como unidad el acto, tal como quedó expuesto anteriormente según la jerarquización de unidades existentes en el discurso, vemos cómo éste

queda reflejado en un acto del habla, si bien no existe completa identidad entre la unidad denominada «act» y el «speech act» o acto del habla, tal como se desprende de su cotejo (lista de «actos» ofrecidos por Burton (1981) y lista de microfunciones). De hecho es ésta otra fuente de confusión actual al identificar a veces sin más los términos *acto del habla* con función (entendiéndose por ello *micro-función*).

Sin embargo, existe una gran concomitancia entre los términos función (micro-función) y *move*, tal como de hecho refiere Coulthard (1978) en su artículo sobre el estado de la investigación sobre el discurso. Estos movimientos o «moves» indudablemente desempeñan una «función» dentro de la cadena discursiva, tal como enmarcar, continuar, abrir, responder, etc. Como se indicó, Burton define los «acts» como la estructura interna de los «moves».

Aunque quede para el final, no por ello es menos importante la observación de que todo este intento de clasificación de actos del habla proviene de la diferenciación fundamental entre forma lingüística y función comunicativa, entre las cuales en modo alguno existe siempre una relación unívoca. Según este principio compartido por todos los lingüistas actualmente, los modos declarativo, interrogativo e imperativo en modo alguno equivalen *sólo* a las funciones afirmación, pregunta y orden o mandato.

Este significado que se escapa a la forma explícita es entonces causa de laboriosas negociaciones entre los hablantes, donde interviene el factor esencial ya referido del «conocimiento compartido» de naturaleza social más que textual, básico para la concepción misma del discurso.

Coulthard ofrece un diálogo en el que no ya los modos verbales sino cualquier elemento lingüístico en la comunicación es objeto de negociación, de interpretación, que varía según las circunstancias, a veces de forma casi inmediata en el transcurso de la conversación. El paciente no responde a lo que parece ser una pregunta pues parece que no la interpreta como tal (al menos, no desde el punto de vista lingüístico). A continuación, sin embargo, el paciente interpreta unas palabras como una pregunta, sin que lo sean de hecho:

Paciente: Well I had'm er a week last Wednesday.

Doctor: A week last Wednesday, How many attacks have you had?

Paciente: I felt a tight pain in the middle of the chest.

Doctor: tight pain.

Paciente: You know like a dull ache...

La entonación, como observa Brazil (1973), es esencial para la interpretación de determinadas formas lingüísticas como determinada función.

Volviendo al tema tratado en el apartado 2, sería conveniente continuarlo en esta sección, ya que el proceso de negociación del significado comunicativo se refiere a dos cosas distintas: la distinción de forma y función y la «recuperación» de textos, en los que la cohesión se ha roto. Estos dos aspectos me parece que están intrínsecamente relacionados, ya que de lo que se trata en ambos casos es de la indagación del significado: a) de una forma que es de por sí plurivalente y, b) de unas formas que en una sucesión no cohesiva hacen dudar igualmente de su verdadero valor comunicativo. Son varios los autores que han tratado el tema; por citar solamente a dos, Coulthard (1976) ofrece el siguiente intercambio:

A: Are you going to work tomorrow?

B: I'm on jury duty.

La segunda elocución es interpretada como una respuesta, aunque no respondía a la naturaleza formal de la primera (una pregunta de sí o no).

El siguiente intercambio ofrecido por Widdowson (1977) convierte estas tres elocuciones inconexas, o no cohesivas, en un fragmento de discurso, es decir coherente, después de relacionar la fuerza ilocucionaria de cada elocución:

A: Telephone (función de «petición»).

B: I'm in the bath (función de «excusa»).

A: O. K. (función de «aceptación de la excusa»).

5 DIRECCIONES EN LA INVESTIGACION DEL DISCURSO

Dada la complejidad de la naturaleza del discurso no es de extrañar que tampoco se pongan de acuerdo los investigadores sobre la forma de llevar a cabo su estudio o de clasificar las corrientes de su investigación, como efecto posterior de intentar agrupar los numerosos investigadores; las direcciones por consiguiente varían de ven en cuando.

A) Según Kallmeyer / Schütze (1976) se observan tres corrientes distintas:

1) el método formal o empírico (como «análisis de la conversación *sensu stricto*»); los siguientes autores son agrupados: Garfin-

kel, Jefferson, Sacks, Schegloff, Schenkein, Turnes, entre otros. Esta corriente investiga «en la comunicación cotidiana producida de modo natural» con un acento especial en la «secuencialidad de la interacción lingüística» de las «estructuras formales del transcurso conversacional» (cambios de turnos, correcciones, etc., así como las actividades elementales y el tratamiento o actuación social).

2) El método etnolingüístico-antropológico de una «etnografía del habla»: Ervin-Trip, Gumperz, Hymes, Sherzer entre otros. Esta corriente se concentraría en las «funciones del uso lingüístico» y las investiga especialmente en las «estructuras textuales de los transcurso de comunicación observados» y más especialmente las «dimensiones de la situación del habla» y «muestras de actuación cotidiana».

3) El método cognitivo sociológico o interpretativo-etnometodológico: Cicourel, Garfinkel, Mehan, Zimmermann, entre otros.

Este método debe bastante a la Lingüística orientada a la comunicación y a las ciencias de la comunicación, las cuales valoran las regularidades de la actuación y el orden y funcionamiento de la interacción. Esta dirección dominada por la sociología trata de «los procesos de la producción de significado y de la interpretación en interacciones lingüísticas». Trata de determinar «las reglas por las que actúan los individuos comunicantes, para conseguir un resultado óptimo en la actuación comunicativa». Estas reglas se definen como postulados de interacción, también denominados máximas de conversación e idealizaciones de cooperación, siendo de éstas las más conocidas las de Grice (1975, 1968) que las sistematiza de la siguiente manera:

1) Máxima o categoría de cantidad, 2) categoría de cualidad, 3) categoría de relación y categoría de modo. Estos postulados los resume Grice (1975: 45) de la forma siguiente:

«Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged».

Coenen (1961) ya trató, adelantándose en el tiempo, de la investigación de la secuenciación de los actos del habla que se determinan y que dependen unos de otros, al mismo tiempo que relaciona sus resultados con los contenidos de la retórica, que en cierto modo puede considerarse como el tronco original de donde deriva el más moderno análisis discursivo de los actos del habla, de las funciones. Esta corriente está perfectamente asimilada en los escritos de Widdowson, donde el término «retórica» aparece explícitamente.

B) Las escuelas de análisis conversacional que ofrece Burton (1980: 118) se refieren a la investigación llevada a cabo en Inglaterra y Estados Unidos, existiendo las siguientes tendencias:

1) el análisis sociológico de los etnometodologistas y etnógrafos: Sacks (1970, 1972), Schegloff (1968), Turner (1975), Gumperz & Hymes (1972).

2) la obra enfocada a la filosofía sobre los actos del habla y la implicación conversacional: Austin (1961, 1965), Searle (1969), Grice (1957, 1967).

3) la obra de enfoque lingüístico del *Birmingham English Language Research* con los siguientes investigadores: Sinclair, Coulthard, Ashby & Forsyth y otros autores complementado y siguiendo a los anteriores: Pearse (1973), Williams (1974), Brazil (1975, 1977, 1978), Stubbs (1973), Willes (1975), Mead (1976, 1980), Montgomery (1976, 1977), Krumm (1977), Leitner (1976), McTear (1976), McKnight (1976).

Existe también un corpus de ideas expuestas de manera informal como son las obras de Sinclair (1966), Quigley (1969, Short (1970).

C) Existe una orientación cada día más numerosa en el estudio del diálogo y conversación dentro de la literatura, cuyas convenciones se supone diferirán de la conversación de la vida normal.

D) Cicourel (1980) ofrece tres modelos de análisis de discurso, a saber

1) el modelo de la teoría de los actos del habla, siguiendo el sistema de D'Andrade, al que se refieren varios autores, entre ellos Burton (1981)

2) una versión del llamado *expansion model* de Labov & Fanshel (1977)

3) una versión del modelo *problem solving*, basado en la obra de varios autores.

E) Edmondson (1981) nos presenta también modelos o sistemas de análisis de discurso:

1) El primero está basado en la obra de Rehbein & Ehrlich (1975, 1976), que se puede denominar como modelo secuencial (*sequence model*), poniendo gran énfasis en la fundamentación argumental.

2) El segundo consiste en el ya mencionado modelo de Labov & Fanshel.

3) Otro modelo consiste en la aplicación de la lingüística tagmémica según la obra de Klammer (1973)

4) El último modelo ofrecido por Edmondson está basado en la lingüística sistémica de Halliday, o *rank-scale model*. Este modelo es el que más seguidores tiene entre los investigadores británicos y se ve reflejado en la obra de Sinclair, Coulthard, Burton, entre otros. Las unidades de ese sistema se han expuesto en el apartado 3. de este artículo.

F) Widdowson (1979) distingue dos enfoques para la descripción del discurso: el primero toma ejemplos de discurso como punto de partida para llegar a hacer afirmaciones sobre el modo en que están estructurados en cuanto a unidades de comunicación. Este enfoque estaría representado por los estudios sobre el mito (Levi-Strauss 1958) y la taxonomía de los cuentos populares (Porpp 1927).

El segundo enfoque, en cambio, toma la oración como punto de partida e investiga su potencial para generar discurso.

G) Hendricks (1976) habla también de dos tendencias en el análisis de discurso, aunque fundamentalmente se ocupa de los problemas inherentes en la cohesión y coherencia, siguiendo la línea de van Dijk y otros autores: el principal aspecto de este enfoque es, como se ha indicado ya, el estudio de los elementos de la cohesión, tales como cohesión léxica, referencial, etc., las implicaciones, de modo que se abarcan las llamadas micro-estructuras y las macro-estructuras, referidas por van Dijk.

El otro sistema propuesto sigue el enfoque de los cuentos populares, estudiando la estructura folklórica, arquetípica, de acuerdo con la línea de A. Dundes (1965).

Como puede observarse existen enfoques muy diversos, existiendo ciertas superposiciones entre los modelos ofrecidos por los distintos autores. Pero se pueden resumir en aquellos que ponen su énfasis en el estudio de la cohesión, cuyo máximo representante sería van Dijk, y aquellos que ponen el énfasis en aspectos más discursivos, incluso conversaciones, estudiándose la coherencia, con marcado acento social.

6 SISTEMAS DEL ANALISIS DE INTERACION EN LA CLASE

Como un corpus independiente de datos en este apartado está la situación institucionalizada a la que probablemente se le ha dedicado y se le dedica la mayor atención, por sus implicaciones didácticas, como claramente ha dejado expuesto Stubbs (1978).

Desde finales de la década de los 40 ha habido un creciente interés en el análisis del discurso en la clase. Entre los primeros y principales investigadores podemos citar: Flanders (1960), Gallagher & Ashner (1963), Taba et al (1964), Bellack et al (1966), Barnes (1969), Sinclair & Coulthard (1975).

Los sistemas actuales más utilizados, que sirven para la valoración y crítica de la microenseñanza (*micro-teaching*) son los siguientes:

A) B. I. A. S. (*Brown's Interaction Analysis System*).

Este sistema se compone de los siguientes elementos que componen la estructura de una clase:

TL: teacher describes, explains, narrates, directs.

TQ: teacher questions.

TR: teacher responds to pupil's response.

PR: pupil's response to teacher's questions.

S: silence.

X: unclassifiable.

Este sistema, como es evidente, encierra grandes lagunas para describir cabalmente todos los elementos de la estructura dialogal o conversacional pero tiene la ventaja de la fácil aplicación en una clase de preparación de futuros profesores.

B) Sistema de Flanders:

Se compone de tres grandes grupos:

1) teacher talk: a) indirect influence; b) direct influence.

2) student talk.

3) silence or confusion.

Los dos primeros grupos se subdividen en las siguientes categorías:

1) teacher talk, indirect influence: a) accepts feelings; b) praises or encourages; c) accepts or uses ideas of students; d) asks questions.

2) teacher talk, direct influence: a) lecturing; b) giving directions; c) criticizing or justifying authority.

3) student talks: a) student talk-response; b) student talk-initiation.

C) Derivado del anterior tenemos el sistema llamado Flint (*Foreign Language interaction system*). Se compone de los mismos apartados que el anterior, con más subdivisiones:

a) indirect influence, teacher talk; 1) deals with feelings; 2) praises or encourages; 2a) jokes; 3) uses ideas of students; 3a) repeats student response verbatim; 4) asks questions.

- b) teacher talk, direct influence: 5) gives information; 5a) corrects without rejection; 6) gives directions; 6a) directs pattern drills; 7) criticizes student behaviour; 7a) criticizes student response.
- c) student talk: 8) student response specific; 8a) student response, choral; 9) student response, open-ended or student-initiated.
- d) silencio y variantes: 10) silence; 10a) silence-audio-visual; 11) confusion; 11a) confusion, non-work-oriented; 12) laughter.
- e) uso de la lengua nativa (en combinación con cualquiera de las categorías de 1 a 9).
- f) comunicación no verbal; gestos, etc., aislados o en combinación con cualquiera de las categorías de 1 a 9.

D) Hay que destacar la obra de Roger Bower, comisionado por The British Council de Londres, cuyos resultados están siendo sistematizados.

E) Como ejemplo de investigación particular, adaptado o criticando los sistemas anteriores, sobre todo basándose en la obra de Flanders, tenemos investigadores como Kleiner (1979) cuya tesis de Master (University of London, Institute of Education), consiste en el análisis de la interacción de la clase. A la luz de los resultados obtenidos Keiner propone las siguientes categorías:

- 1) acknowledging and/or sympathizing with feelings.
- 2) acknowledging and/or relating to the idea/content of a previous remark.
- 3) asking for content-linked information *-not* in response to a previous statement.
- 4) evaluating response or correcting response.
- 5) asking rote questions, initiating or conducting pattern practice.
- 6) giving procedure-oriented directions or clarifications.
- 7) criticizing behaviour by scolding, or by directing behaviour non-content, non-procedure linked.
- 8) controls allocation of communication.
- 9) giving clarification of content -lecturing, explaining, etc.
- 10) rejecting an attempt at answering.
- 11) asking for clarification of procedures.
- 12) answering predictably -giving a factual answer or taking part in a pattern-practice drill.
- 13) initiating new ideas not observably relating to a previous response; answering an open-ended question.
- 14) silence.
- 15) confusion.

Estos modelos didácticos en realidad tratan de unidades aisladas, sin establecer los elementos de que se compone, por ejemplo, una estructura de intercambio, al modo como lo han desarrollado otros autores —Sinclair, Burton.

Por otro lado, tampoco se hace referencia al tipo de unidades que tiene lugar en cada momento, por lo que actos, movimientos, turnos, funciones, están mezclados, ya que en realidad lo que se enfoca es la intervención aislada de cara sobre todo a valorar la actuación del profesor.

Hay que notar que un análisis exhaustivo y total de cada uno de los elementos que componen la estructura de una clase hipotética sería excesivamente complicada a la hora de su aplicación; por ejemplo, al analizar la categoría de pregunta y siguiendo con el análisis elemental de distinguir la forma de la función, obtendríamos diversos tipos de pregunta, etc., y lo mismo ocurriría con cada una de las otras unidades. Sin embargo, ofrece un rigor analítico que no poseen los anteriores modelos de carácter más didáctico.

Esta abundancia de sistemas pone de manifiesto la importancia del tema, ya que el profesor en la clase como ha señalado Stubbs, contribuye al desarrollo, de una manera efectiva, de un curriculum «paralelo» o «escondido», que se desarrolla conforme el profesor actúa verbalmente, o en general comunicativamente (verbal/no verbal) con los alumnos.

7 ÁREAS DE INVESTIGACIÓN DENTRO DEL DIÁLOGO Y EL DISCURSO EN GENERAL Y SUS APLICACIONES

Según Beaugrande (1980) son varios aspectos en la enseñanza de las lenguas los que se benefician de la orientación discursiva, tales como la enseñanza de la escritura, la lectura, tanto en las lenguas maternas como extranjeras. La traducción y la crítica literaria también se verían enriquecidas con dicha orientación.

Más explícito es incluso van Kijk (1981) cuando presenta dos taxonomías de aspectos discursivos que inciden en la enseñanza en general y en la de lenguas en particular. Este autor menciona las siguientes áreas de investigación, con indudable aplicación en la enseñanza secundaria y universitaria:

- 1) various processes of didactic/pedagogical *interaction*: teaching monologues, speech interaction between students, etc. in the classroom.
- 2) uses of textual *materials* in the educational interaction: textbooks, stories and other reading material.
- 3) teaching intuitive or more explicit knowledge, understanding, insight, conscious use, of textual communicative forms.

Según Kalverkämper (1981) existen tres áreas en la investigación conversacional: el *análisis conversacional* propiamente dicho, con representantes como Bressler, Ditmar, Grice, Wunderlich, entre otros; la *teoría de la argumentación* con autores como Berk, Olschälger, Toulmin, y el *análisis del diálogo* seguido por autores como Bauer, Coenen, Schmidt-Radefeldt, entre otros. Kalverkämper nos ofrece sobre todo una panorámica de la literatura sobre el tema en lengua alemana.

Otras áreas en las que incide el estudio del discurso son las siguientes:

- a) el diálogo en la perspectiva global de comunicación entre el autor y lector en la obra literaria, dentro de un enfoque sociológico.
- b) Numerosos estudios sobre aspectos dialogales y discursivos en obras literarias concretas, tanto en el drama como en la poesía y novela. También se estudia el «diálogo» como género literario.
- c) mención especial se ha hecho al área de la conversación en el marco social de la clase, entre profesores y alumnos.
- d) áreas determinadas, concretas, dentro del diálogo, tales como el estudio de las *preguntas y respuestas*, con sus consecuencias gramaticales y pragmáticas. Igualmente se estudia el *tópico* y su estructura formal a través del llamado cambio de turno (*turn-taking*).
- e) igualmente se pone de relieve la importancia del análisis de la cohesión y de la coherencia, la teoría de los actos del habla, la etnometodología (como corriente de análisis), y las implicaciones pragmáticas y aspectos lógicos de la conversación.

8. OBSERVACIONES FINALES

Ninguna de las áreas implicadas en el tema, ni por supuesto el tema globalmente considerado están solucionados.

El propósito de este breve artículo, para las dimensiones del problema que se pretendía exponer, ha sido presentar algunos de los aspectos implicados, basándome en los autores más importantes del momento, aunque forzosamente hay muchas omisiones dada la extensa bibliografía existente.

Puntos que quedan por aclarar son los relativos a la delimitación de los campos entre discurso y texto, aunque, a juzgar por algunos datos analizados, pueden adivinarse o intuirse los límites respectivos. A mi modo de ver son en todo caso complementarios, nunca opuestos. Un factor decisivo en la delimitación de las áreas, viene dado en la especialización de las distintas escuelas o grupos que se limitan a un determinado campo o método de investigación.

Otro aspecto que incide en el tema es el de los actos del habla, que también conlleva sus problemas inherentes.

De cualquier forma, la importancia que ha cobrado en los últimos años este tema, sobre todo en el mundo anglosajón, y como se ha apuntado convenientemente, no dejará de repercutir no sólo en planteamientos teóricos dentro de la lingüística, sino que tendrá una deseada renovación en el campo de la didáctica de lenguas, tanto maternas como extranjeras.

Lo extenso del problema ha dejado excluidos algunos planteamientos muy importantes, como son la semiótica y todo lo referente a las escuelas estructuralistas europeas, limitándome a la literatura existente en lengua inglesa y en parte alemana. Sería de desear un sistema integrador de todos los aspectos desde los numerosos y diferentes enfoques hasta el momento.

BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, J. L. (1962) *How to do things with words*, Oxford: Clarendon.
- BACH, K. & HARNISH, R. N. (1979) *Linguistic communication and speech acts*, Cambridge, Mass.: The M. I. T. Press.
- BARNES, D. (1969) «Language in the Secondary Classroom», en D. Barnes et al.; *Language, the Learner and the School*, Harmondsworth: Penguin.
- BECK, G. (1980) *Sprechakte und Sprechfunktionen*, Tübingen: Niemeyer.
- BELLACK, A. et al. (1963) *The language of the classroom*, New York: Teachers College Press.
- BRAZI, (1973) «Intonation» en *Working papers in Discourse Analysis*, 2, mimeo, English Language Research.
- BREEN, M. P. & CANDLIN, C. N. (1980) «The essentials of a communicative curriculum in language teaching», en *Applied Linguistics*, I, 2 89-112.
- BROW, G. (1975) *Microteaching. A programme of teaching skills*, London: Methuen.
- BÜHLER, C. (1933) «Die Axiomatik der Sprachwissenschaft», en *Kant-Studien*, 38, 19-90.
- BURKE, K. (1945) *A grammar of motives*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- BURTON, D. (1980) *Dialogue and discourse*, London: Routledge & Kegan Paul.
- BURTON, D. (1981) «Analysing spoken discourse», en M. Coulthard & Montgomery (eds), *Studies in discourse analysis* London: Routledge & Kegan Paul.
- CICOUREL, A. V. (1973) *Cognitive sociology*, Harmondsworth: Penguin.
- COENEN, H. G. (1961) *Elemente der Racinischen Dialogtechnik*, Münster.
- COULTHARD, M. (1978) «Discourse analysis in English - A short review of the literature» en *Language Teaching & Linguistics: surveys*, C. U. P. (escrito en 1975).
- COULTHARD, M. (1977) *An introduction to discourse analysis*, London: Longman.
- COULTHARD, M. & ASHBY, C. M. (1963) «Doctor-patient interviews» en *Working papers in Discourse analysis*, n.º 1, mimeo, English Language Research.
- COULTHARD, M. & ASHBY, C. M. (1976) «A linguistic description of doctor-patient interviews» en Wadsworth, M. & Robinson, D. (eds) *Studies in everyday medical life*, London: Martin Robertson.
- DIJK, T. A. van (1977) *Text and context*, London, Longman.
- DIJK, T. A. (1981) «Discourse studies and Education», *Applied Linguistics*, II, 1, 1-26.
- DRESSLER, M. (1970) «Modele und Methode der Textsyntax» en *Folia Linguistica*, 4, 64-71.

EDMONDSON, W. (1981) *Spoken discourse. A model for analysis*, London: Longman.

ERVIN-TRIPP, S. (1964) «An analysis of interaction of language, topic, and listener», en J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics*, N. York: Holt, Rinehart & Winston.

FILMORE, C. J. (1972) «May we come in», en D. M. Smith & R. W. Shuy (eds.) *Sociolinguistics in cross-cultural perspective*, Washinton: Geogtown U. P.

FIRTH, J. R. (1935) «The technique of semantics», en *Papers in Linguistics*, 1934-1951, London: Oxford U. P., 1957.

FLANDERS, N. A. (1970) *Analysing teaching behaviour*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.

FRASER, B. (1975) «Hedged performatives», en Cole & Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 3.

GALLAGHER, J. J. & ASHNER, M. J. (1963) «A preliminary Report on analysis of classroom interaction», *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 9.

GOFFMAN, E. (1955) «On face-work: an analuysis of ritual elements in social interaction» en *Psychiatry*, 18, 213-31.

GORDON, D. & LAKOFF, G. (1975) «Conversational postulates», en Cole & Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 3.

GRICE, H. P. (1975) «Logic and Conversation» en Cole and Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 3.

GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (eds.) (1972) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, N. York: Holt, Rinehart & Winston.

HALLIDAY, M. A. K. (1969) «Relevant models of language», *Educational Review*, 21, 2, 118-36.

HALLYDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*, London: Longman.

HARRIS, Z. S. (1952) «Discourse analysis», *Language* 18, 1-30.

HENDRICKS, W. O. (1976) *Semiología del discursos literario*, trad. Cátedra.

HYMES, D. (1972) «Models of the interaction of language and social life», en G. G. Gumperz & D. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics*, N. York: Holt, Rinehart & Winston.

HYMES, D. (1974) «Ways of speaking», en Bauman, R. & Sherzer, J. (eds.) *Explorations in the ethnography of speaking*, London: C. U. P.

JAKOBSON, R. (1960) «Concluding statement: linguistics and poetics», en T. A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, Cambridge, Mass.: The MIT Press.

JEFFERSON, G. (1972) «Side sequences» en D. Sudnow (ed.) *Studies in social interaction*, N. York: The Free Press.

KALLMEYER, W. & SCHÜTZE, F. (1976) «Konversationsanalyse», *Studium Linguistik*, Heft 1, 1-28.

KARTTUKEN, L. (1969) «Discourse referents» *Preprint 70. International Conference on Computational Linguistics*, Stockolm.

LABOV, W. (1972) Rules for ritual insults, en D. Sudnow (ed.) *Studies in social interaction*, New York: The Free Press.

LABOV, W. & FANSHEL, D. (1977) *Therapeutic discourse*, New York: Academic Press.

LAKOFF, R. «Language in context», *Language*, 48, 4, 907-27.

MORGENTHALER, E. (1980) *Kommunikationsorientierte Textgrammtik*, Düsseldorf: Schwann.

MUNBY, J. (1980) *Communicative syllabus design*, London: C. U. P.

PETÖFI, J. S. (1971) *Transformationsgrammatiken und eine ko-textuelle Texttheorie. Grundlagen und Konzeptionen*, Frankfurt: Athenäum.

PIAGET, J. (1966) «La psychologie, les relations interdisciplinaires, et le système des sciences», Comunicación en el 18 Congreso de psicólogos, Moscú.

SACKS, H. (1972) «On the analysability of stories by children», en J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics*, N. York: Holt, Rinehart & Winston.

SACKS, H. et al. (1974) «A symplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation

SCHMIDT, S. (1973) *Texttheorie*, München: Fink.

SEARLE, J. R. (1975) «A Taxonomy of illocutionary acts», en K. Gunderson, ed. *Language, Mind, and Knowledge*, Minneapolis: U. of Minnesota Press.

SINCLAIR, J. et. al (1972) *The English by teachers and pupils*, report to the SSRC, mimeo, University of Birmingham.

SINCLAIR, J. & COULTHARD, R. M. (1975) *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*, London: O. U. P.

SOSKIN, W. F. & JOHN V. (1963) «The study of spontaneous talk» en R. G. Barker (ed.) *The stream of behaviour*, N. York: Appleton.

STUBBS, M. (1976) *Language, schools and classrooms*, London: Methuen.

TABA, H. et al. (1964) *Thinking in elementary school children*, U. S. Dept. of Health, Education and Welfare. Co-operative Research Project No. 1574, San Francisco State College.

TURNER, R. (1974) «Utterance positioning as an inter-actional resource» en R. J. Wilson (ed.) *Ethnomethodology, Labelling theory and Deviant Behaviour*, London: Routledge & Negan Paul.

WIDDOWSON, H. G. (1973) «An applied linguistic approach to discourse analysis», tesis doct. no publicada, University of Edinburgh.

WIDDOWSON, H. G. (1978) *Teaching language as communication*, London: O. U. P.

WIDDOWSON, H. G. (1979) *Explorations in applied linguistics*, London: O. U. P.

WUNDERLINCH, D. (1976) *Studien zur Sprechakttheorie*, Frankfurt: Suhrkamp.