

Año 2022
Volumen 2 (Nº1)

Depósito Legal:
IF NE2021000009
ISSN: 2957-4498



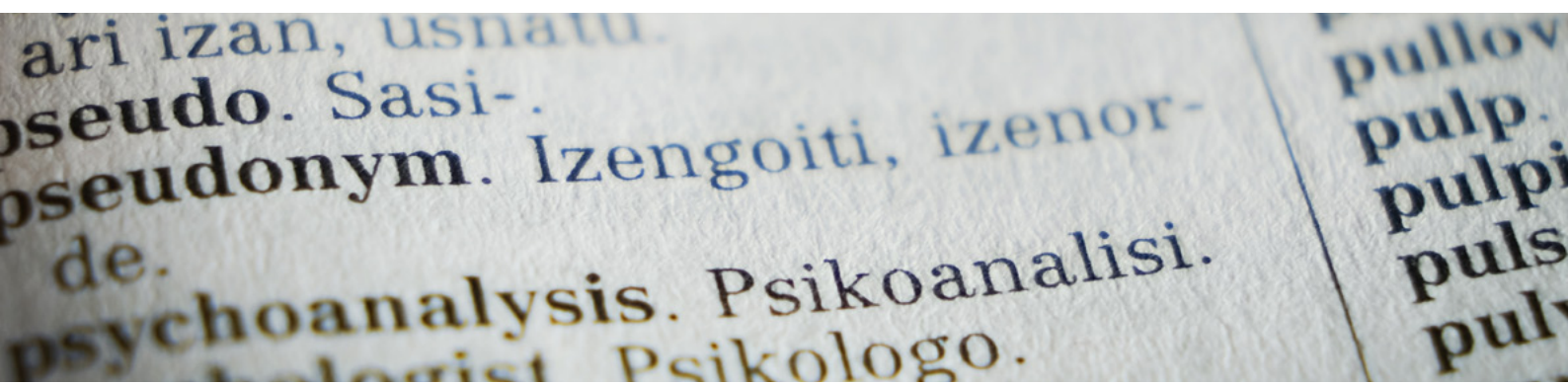
UNIMAR CIENTÍFICA

REVISTA CIENTÍFICA DE LA
UNIVERSIDAD DE MARGARITA



UNIMAR
Universidad de Margarita
Alma Mater del Caribe

*“Forjadora de
Hombres de Bien”*



LINGÜÍSTICA APLICADA Y PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS

El lenguaje y la lengua escrita como ejes mediadores en la didáctica de las ciencias

(Applied linguistics and science pedagogy. The language and written language as mediating axes in the didactics of science)

Murguey, Antonio R.⁵
Universidad de Oriente
antoniomurguey@gmail.com

Resumen

En este ensayo se exponen, sucintamente, algunas consideraciones generales – de interés- acerca de la mediación del lenguaje y la lengua escrita en los procesos docente-educativos sobre las ciencias en los entornos académicos universitarios. Circunscrito a la estructura textual prototípica del género discursivo que nos sirve de plataforma expositiva para este artículo, metodológicamente, se describe, primero, el contexto situacional demarcativo de las epistemes científicas que nos sirven de fundamento doctrinal, y luego se muestran, en esencia, las formulaciones pedagógicas que se intentan presentar. Por último, se elaboran algunas recomendaciones finales, de aplicación didáctica en el aula.

Palabras clave: lingüística aplicada, pedagogía, enseñanza de las ciencias.

(1) Este trabajo constituye una versión ampliada y corregida de una conferencia dictada en el XI Congreso Científico de la Universidad de Oriente, celebrado en mayo 2020.

Abstract

In this essay, some general considerations –of interest- about the mediation of language and written language in the teaching-educational processes on science in academic environments are succinctly exposed. Circumscribed to the prototypical textual structure of the discursive genre that serves as an expository platform for this article, methodologically, first, the demarcative situational context of the scientific epistemes that serve as a doctrinal foundation is described, and then, in essence, the pedagogical formulations that are intended to be presented. Finally, some final recommendations are elaborated, of didactic application in the classroom.

Keywords: applied linguistics, pedagogy, science education.

(1) This work constitutes an expanded and corrected version of a lecture given at the XI Scientific Congress of the Universidad de Oriente, held in May 2020.

5 Licenciado en Letras, mención Lengua y Literatura Francesa. Universidad de Los Andes. Magister en Lingüística (Instituto Pedagógico de Caracas). Doctor en Filología Hispánica (Universidad de Oviedo) Asturias. España. Investigador Nivel IV (UDO y Ministerio de Ciencia y Tecnología). Publica en revistas nacionales e internacionales arbitradas e indexadas. Coordina varios proyectos de investigación.

1. Contexto situacional

El tema y el título de este artículo los hemos reducido al grupo sintagmático Lingüística aplicada y Pedagogía. Como punto de partida englobamos los temas de referencia propios de la Lingüística del Texto, la Gramática del Discurso y la Pragmática en el término Lingüística Aplicada. También, en el sintagma Pedagogía, incluimos toda consideración sobre Didáctica y Psicoeducación, en general.

Responsablemente, se asume que esta decisión de formar estos constructos pudiera resultar controversial, y quizás muy discutible. Su uso ha sido codificado, en este espacio textual, solo por asomar, en el caso de la primera lexía (Lingüística aplicada), un punto de vista conciliador, y de defensa, de la tesis ya aflorada por Escandell (1993) de estimar la Lingüística y sus partes componentes como la fonética, fonología, semántica, morfología y sintaxis englobada por la Pragmática.

Acerca del segundo formante (Pedagogía), es conocido en el campo de las Ciencias de la Educación considerar la Didáctica y la Psicopedagogía como ramas componentes de la Pedagogía General (cf., entre otros, Álvarez y González (2002). Aclarada la semantización de estos constructos, y al mismo tiempo, los límites propios de las ciencias, en las cuales se apoyan las suposiciones o tesis aquí seguidas, se ha de reiterar que en este artículo nos ocupamos, concretamente, del lenguaje y la lengua escrita, como ejes mediadores en la didáctica de las ciencias. Se cree necesario, de la misma manera, justificar científica e institucionalmente (por su repercusión académica) la delimitación de esta temática.

Plantear la cuestión de la pedagogía de las ciencias a partir de la función transpositiva de la lengua escrita, implica una amplia revisión bibliográfica de diversos postulados de esta ciencia y de la Lingüística aplicada. La profunda complejidad de las epistemes de estas ciencias, a lo que se aúne los propios requerimientos del espacio textual que aquí se obliga a utilizar, sugiere el deslinde y consideración solo de ciertas ideas, sobre cuya base se construye el metalenguaje de esta narrativa científica. Estas exclusiones harán probables, como se espera, una lectura valorativa y crítica de este discurso.

Desde el Siglo XX, y aún más en presente Siglo XXI, se han generado múltiples preocupaciones e intereses por la construcción de un espacio científico que contribuya a la creación de un ciudadano con sensibilidad y compromiso social ante los problemas y retos del mundo. La generación de este hecho ha estado motivada por la propia investigación y desarrollo de las ciencias. De ahí que desde los centros académicos y científicos se promuevan acciones tendentes no solo a la generación y la divulgación de la doctrina científica, sino también a su aplicación en las situaciones requeridas por el contexto. (Descripciones similares a las planteadas pueden visualizarse en Tobón, 2010 y Bolívar, 2010).

En el campo de las ciencias del lenguaje, con especificidad en la Lingüística Aplicada del español, su amplia indagación ha traído consigo novedosos problemas por abordar y la profundización y reorientación en los que por tradición se ha ocupado. Entre estas nuevas tareas científicas pueden citarse, la industrialización del español, el idioma como objeto cultural, social e ideológico, la demolingüística española, la planificación y la evaluación lingüísticas, entre otros dominios. (Léase para mayores detalles, Lacorte, 2007).

Enmarcado en esta temática sobre la planificación y la evaluación lingüística se inscribe el problema específico que desarrollamos en este artículo de la educación lingüística. Ya la Lingüística Aplicada se ha venido ocupando de este centro particular de interés, no obstante, la evolución de las ciencias del lenguaje, que ha diversificado sus orientaciones en los estudios lingüísticos, y, en consecuencia, en las nuevas tareas analíticas, han convertido el planteamiento de la reconstrucción de la formación lingüística, en una materia pendiente por atender y resolver.

En coherencia con ello, se ha de destacar la atención recibida hacia la nueva instrucción, la evaluación del aprendizaje y la enseñanza de la lengua española dirigidas por los estados hispánicos, desde los entes gubernamentales, los organismos internacionales no gubernamentales y las universidades, entre otras instancias, y también, por personalidades particulares, investigadores y estudiosos de la lengua. (cf. Cassany, 2013, Sánchez, 2010 y Lomas, 2014).

En paralelo con este movimiento renovador, desde hace ya más dos décadas, algunos estudiosos de la educación científica han adelantado algunas acciones, entre ellas caben mencionarse las de Martínez Torregrosa (1994), quien ha planteado la temática del aprendizaje y la enseñanza de las ciencias como un problema por considerar y abordarse, en razón de los avances teóricos de la investigación sobre la didáctica

de las ciencias. Este autor (Op. Cit.) apunta la insuficiencia de la investigación sobre la organización y secuenciación de contenidos en la enseñanza de las ciencias que favorezca en mayor medida el aprendizaje significativo.

De igual modo resalta (Ibid.) la necesidad de una enseñanza que haga valiosas, fructíferas y útiles las ideas científicas. Esta declaración asoma tangencialmente el requerimiento fundamental de atender la calidad de lo comunicado, y en general, sobre la comunicación misma de las ciencias. Situaciones como las descritas se han venido tratando en otros contextos, así, por ejemplo, Mercer (2004) ha destacado lo fundamental de ocuparse de la calidad educativa para poder asegurar un buen aprendizaje.

Planteamientos como los presentados hacen volver atrás hacia lo expresado por Delors (1996) y Morin (2000) acerca de repensar los saberes indispensables que comporta la educación deseable para la nueva ciudadanía de este Siglo. Esta necesidad surgida del análisis de la insuficiencia del formato disciplinar parcelado, ha demandado poner el acento en saberes fundamentales que permitan construir la realización personal, ciudadana y útil del aprendiente. Ello ha motivado la creación de órdenes o dominios generales de formación.

En lo que respecta al aprendizaje lingüístico se ha precisado la urgencia de formación en el orden comunicativo (Tobón, 2010), específicamente, en la comunicación oral y escrita, en sus diversos ámbitos, para el entendimiento en contextos sociales y culturales variados. Uno de estos ámbitos que suscita interés en el campo pedagógico lo constituye la reflexión sobre el uso de la lengua para enseñar las ciencias. En razón de ello, la exposición que continúa pretenderá ser, grosso modo, un marco conceptual sobre la pedagogía de la comunicación escrita de las ciencias.

2. Significación e información

La lectura crítica de los enfoques psico-educativos constructivistas y socio-culturales reivindica la idea del valor instrumental y mediador del lenguaje en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los diversos conocimientos científicos formales.

Una pedagogía con fundamento en el interaccionismo social que asume el lenguaje como actividad discursiva, vinculada a la actividad humana, (cf. Vigotsky, 1979, Habermas, 1987, Bruner, 1997, Halliday, 1982 y Bronckart 2007, entre otros), no solo puede provocar la cognición, mediante operaciones discursivas de contextualización, estructuración y textualización, sino también la socialización de las ciencias para la organización racional de la información científica, su construcción crítico-valorativa y la resolución legítima de problemas del entorno.

Desde su probada experiencia en la investigación sobre el desarrollo lingüístico y la didáctica de las lenguas, (Bronckart, Op cit) ha planteado que los textos y los discursos como acciones discursivas humanas testimonian la semantización de la cultura y generan saberes como formas de materialización del pensamiento. En esta misma perspectiva, Halliday (1982) ha advertido que el lenguaje humano como semiótica social, es un vínculo social productor y renovador de los significados culturales, los mensajes complejos, y sus variados recursos, por medio de los cuales la sociedad se entiende a sí misma y se reproduce. Esta interpretación de Halliday (op. Cit.) se concretiza en sus siguientes palabras:

El lenguaje se considera como la codificación de un potencial de conducta en un potencial de significado, es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano puede hacer, en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que puede significar. Lo que puede significar (el sistema semántico), a su vez, es codificado en lo que "puede decir" (el sistema léxico-gramatical, o la gramática y el vocabulario.

Se infiere, entonces, que la semantización (construcción de las informaciones lingüísticas codificadas, enmarcadas por su significación), se manifiesta a partir de la convencional o léxica producción de la lengua. De modo que pudiera decirse, parafraseando a Bronckart, (1996), que la lengua misma es un constructo codificador de los discursos y los textos generados por las acciones discursivas humanas.

Históricamente, por encargo social, las instituciones educativas se han ocupado de la función alfabetizadora de la sociedad. En esta acción la reconstrucción de la información es esencialmente un acto

de interacción lingüística, en el que se accede al conocimiento formal. Bruner (1972) lo considera como “amplificador cognitivo”. De allí que la participación en la cultura discursiva de las disciplinas científicas precisa de actos lingüísticos como medios y estrategias para la alfabetización académica. Y constituyen estas prácticas verbales fundamentos de la cultura y de la educación científica.

En el marco educativo, las disciplinas científicas se conciben como campos de acción y de intervención de conocimientos diversos, como lo asoma Bronckart (2007). Por tanto, se puede interpretar también, con fundamento en este símil, que se transforman, en razón de esta esencia, en productoras, reorientadoras y legitimadoras de su creación cultural. De forma que su educación en las instituciones universitarias, por mediación de la comunicación lingüística de sus diferentes códigos culturales, ha de tender como finalidad formativa a la constitución y transmisión de los conocimientos científicos.

Tras la comprensión e interpretación crítica de estas ideas sobre la acción del lenguaje en la alfabetización académica de las ciencias, se ha de dirigir una mirada de conjunto a la selección de una estrategia didáctica, derivada de los referentes teóricos considerados, y cuya tradición empírica, en la práctica pedagógica, haya demostrado la legitimidad de sus premisas.

En la investigación educativa de la enseñanza lingüística, hallamos en la aplicación de la filosofía del lenguaje total o integral de Goodman, (1986) esta estrategia válida para la práctica de la alfabetización académica en las aulas universitarias.

La elección de esta estrategia pedagógica de Goodman, (Op. Cit.), se juzga adecuada por una triple razón, a saber:

- - Porque entienden la naturaleza socio-cultural del lenguaje y su conexión con la alfabetización, apoyada en la convencionalidad de la lengua.
- - Porque las investigaciones sobre la alfabetización académica con el eje lenguaje han recobrado un valor e interés en el ámbito educativo universitario hispánico, (cf. Martín, 1995, Jorba, Gómez y Prat, 2000, Carlino, 2009).
- - Y, por último, por el interés investigador hacia el fenómeno del discurso en el universo educativo, (cf., Martínez-Otero, 2008).

En sus escritos, Vygotsky (Op. Cit.) declaraba el lenguaje total o integral como movimiento holístico y dinámico que promueve la idea básica de uso del discurso oral y escrito en los contextos situacionales desarrolladores de su empleo, para que resulten reales, relevantes y funcionales los procesos y productos generados de su acción.

De ese modo, una didáctica práctica y motivadora, con apoyo en las Ciencias del Lenguaje, genera los espacios de interacción cultural y social de creación y transformación del conocimiento formal de las ciencias. Para ello los discursos y los textos, constituidos en unidades de sentido, como lo proponen Halliday y Hasan (1976) y Bronckart (2007), se podrán asumir como hechos mediadores de la alfabetización académica. Bajo estas condiciones de textualización convencional podrán trasponerse didácticamente la cultura de las ciencias para su educación y socialización.

3. Educación lingüística de las ciencias

A la luz de las consideraciones precedentes, la didáctica, como campo de las transposiciones culturales de los saberes de las ciencias y su aprendizaje (saber conceptual, saber procedimental y saber ser), como espacio de mediaciones complejas entre la teoría y su aplicación, entre la investigación y la formación, tal como lo plantean Levy y Zárate (2003), requiere de la asunción de la enseñanza y el aprendizaje de los discursos orales y escritos como procesos. (Álvarez, 2010).

Su estructuración pasa por considerar distintos aspectos, entre ellos: los destinatarios o audiencias, su organización (planificación, redacción, revisión y edición), su transmisión, (tipos de géneros, normas de textualización y reguladores textuales), sus pretensiones o intenciones, entre otras habilidades, (conversar o dialogar, contar, describir, exponer y explicar, argumentar y contraargumentar, persuadir o demostrar, resumir,

comentar, parafrasear, reformular y reprobado), configuradoras de discursos o textos de diversas estructuras.

Según lo expuesto, el discurso escrito y el oral, por su mediación en la recodificación de los símbolos escritos en la actividad lectora, han de ser a la vez objetos o contenidos de enseñanza y de aprendizaje, e instrumentos mediadores del conocimiento de todas las áreas científicas.

Esta propuesta sugiere, entonces, una estrategia didáctica integradora de los contenidos de las ciencias, soportada en el principio metodológico concreto denominado globalización, y entendida (cf. Goodman, 1986), además, no solo por la relación entre las distintas asignaturas que conforman el currículo de cada carrera universitaria, sino también por la manera de presentar el conocimiento de modo transversal, holístico como un todo.

Esta intervención pedagógica integradora de las ciencias, como se ha referido antes, ha sido teóricamente seguida en el ámbito hispánico por estudiosos como Jorba, Gómez y Prat (2000), y también como experiencia en el espacio latinoamericano, específicamente, en algunas universidades y colegios de Argentina, dirigidas bajo la orientación de Carlino (2009).

En razón de estas tendencias y con fundamento en sus epistemes, se ofrecen de forma global algunas orientaciones que pueden favorecer una didáctica comunicativa del lenguaje para el aprendizaje de las ciencias, recogidas, en parte, por las aportaciones de teóricos y estudiosos como Lomas (1999), Van Dijk (1980) y (2003), Bronckart (2007), Calsamiglia y Tusón (2002), Sánchez (2010), Álvarez (2005) y (2010), Cassany (2013) y Reyes (1990) y (2002), entre otros.

Aclarada la relación de lengua escrita, específicamente desde la actividad lectora, se precisa, entonces, un breve inciso acerca del aprendizaje de la lengua oral.

En este sentido, si se reivindica el diálogo como herramienta esencial para la educación, el aula se convertiría en una auténtica comunidad de comprensión e interpretación de los contenidos comunicados en los diversos intercambios orales que se propicien y realicen; a modo de pasar de la reproducción oral de la literatura científica a la indagación dialógica y reflexiva del metalenguaje de las ciencias, que induzca a la formulación de hipótesis, el contraste de ideas y teorías, las inferencias y generalizaciones críticas y reflexivas. (Cf. Álvarez, Op cit.).

Si se favorece la apropiación oral de los códigos y las convenciones del lenguaje científico, que permita la adquisición progresiva de los registros lingüísticos técnicos formales propios de las ciencias, se logrará comunicacionalmente el desarrollo de habilidades cognitivas como el análisis, la comparación, la clasificación, la identificación, la comprensión, la interpretación, la inferencia, la deducción, la transferencia, y la valoración; y, por efecto de su desarrollo, la activación de habilidades cognitivo-lingüísticas como la descripción, la definición, el resumen, la explicación, la justificación, la argumentación y la demostración. (Sánchez, Op. Cit.).

Otro aspecto esencial de aprendizaje y desarrollo de la oralidad, por considerar, es el uso de las estrategias metodológicas para producir los géneros orales como la conversación, el debate, el coloquio y la exposición, entre otros, a fin de componer, producir, divulgar y socializar la cultura científica.

En relación con la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas, a partir de la lengua escrita en los contextos académicos, es preciso reiterar las premisas científicas de Vygotsky (Op. Cit) al expresar que la comprensión y la producción de textos escritos es uno de los fundamentos de la cultura y de la instrucción.

En la historia de la pedagogía se resalta el hecho de haber sido la palabra escrita la que confirió legitimidad a las escuelas y a los pedagogos (Bruner, 1984). El rigor del lenguaje científico exige, en la modalidad escrita, una expresión objetiva, neutra, precisa y especializada para la gestión de la información y del conocimiento formal.

A decir de lo anterior, una escritura académica implica, entonces, la transposición del discurso de las ciencias para su divulgación, aprendizaje, educación y reflexión, entre otros propósitos. Requiere el desarrollo de habilidades para explicar, definir, justificar y argumentar el conocimiento aprendido. Lo que demanda

formarse cognitiva y lingüísticamente en habilidades para identificar, reconocer, organizar, categorizar, seleccionar, crear, relacionar, utilizar, comprender, analizar, formular, estructurar, desarrollar e inferir entre otras, conceptos, ideas, teorías, textos, procedimientos, técnicas, etc. A ello, se añade, también, la capacidad para su textualización en diversos géneros discursivos.

Esta competencia en la escritura académica demanda, asimismo, el desempeño lector con niveles de literacidad crítico-reflexivos de los textos, tal como lo suscribe Sánchez, Op. Cit. Por tanto, será necesario, a decir de este autor, que se construyan representaciones mentales de los textos leídos, indicadores del control lector de la comprensión y la activación de estrategias como: relación de las partes del texto, resumen, parafraseo, utilización de organizadores semánticos, detección y uso de marcadores discursivos, predicción, asociación entre el texto y los conocimientos previos, contraste entre los esquemas del lector y la información textual, revisión de la organización textual y la conexión entre las ideas que comporta el texto, y, también, la valoración reflexiva del contenido textual.

Es importante, agregar, por último, que se precisa, igualmente, del conocimiento de las múltiples convenciones de los variados géneros textuales propios de las disciplinas científicas y la codificación de las reglas lingüísticas que gobiernan su escritura, a fin de contribuir con la generación de contenidos de alta calidad científica.

4. A modo de cierre

Como conclusión final se apunta la siguiente referencia valorativa:

La narrativa precedente ha pretendido resaltar, a modo de síntesis, variados planteamientos de la práctica docente-educativa de las ciencias, a partir del eje transversal e integrador lenguaje, con la finalidad de repensar la acción pedagógica de los saberes científicos, a la luz de los nuevos planteamientos tanto de la Lingüística aplicada como de la Pedagogía.

Con esta visión funcional del lenguaje, además de valorarse su funcionamiento pedagógico y social de intervención en la situación didáctica de las ciencias, se aspira, igualmente, a viabilizar la educación académica para el desempeño competente de los profesionales científicos, con base no sólo en los saberes de la cultura y la comunicación lingüísticas, sino también en la activación de la cognición de los saberes de las ciencias.

Con ello, se precisa recrear una alfabetización académica que contribuya con la civilización humana, como lo solicitan y pregonan los organismos e instituciones internacionales que se ocupan del tema de la educación del planeta.

Referencias

- Álvarez, C. y González, E. (2002). Lecciones de Didáctica general. Bogotá: Magisterio.
- Álvarez, T. (2005). Didáctica del texto en la formación del profesorado. Madrid: Síntesis.
- _____. (2010). Competencias básicas de escritura. Barcelona: Octaedro.
- Benveniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale. Paris: Gallimard.
- Bolívar, A. (2010). Competencias básicas y currículo. Madrid: Síntesis.
- Bronckart, J. P. (1996). Activité langière, texteset discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé.
- _____.(2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bruner, J. (1972). Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- _____ (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Carlino, P. (2009). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón. (2002). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2013). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Escandell, M. (1993). Introducción a la pragmática. Introducción a la pragmática. Barcelona: Anthropos/ UNED.
- Goodman, K. (1986). El lenguaje integral. Buenos Aires: Aique.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Tecnos.
- Halliday, M. A. K. (1982). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1989). Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: C.U.P.
- Jorba, J. Gómez, I. y Prat, A. (2000). Hablar y escribir para aprender. Madrid: Síntesis.
- Lacorte, M. (2007). Lingüística aplicada del español. Madrid: Arco/Libros.
- Lévy, D. y Zárata. (2003). La médiation et la didactique des langues et des cultures. Le français dans le monde, enero, número especial.
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I y Vol. II. Barcelona: Paidós.
- _____. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Barcelona: Octaedro.
- Martinet, André. (1966). Éléments de linguistique générale. Paris: A. Colin.
- Martínez, J. (1994). ¿Aprender y enseñar ciencias o cosas de las ciencias? Infancia y Aprendizaje, 65.

Martínez-Otero, V. (2008). El discurso educativo. Madrid: Alcalá.

Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal Applied Linguistics*, Vol 1(2).

Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ministerio de Educación.

Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe.

Reyes, G. (1990). La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje. Barcelona: Montesinos Editor, S.A.

_____. (2002). Metapragmática. Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio.

Sánchez, E. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó.

Van Dijk, T. (1980). Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso). Madrid: Cátedra.

_____. (2003). Ideología y discurso. Barcelona: Ariel.

Vygotski, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.