

“Vicios de redacción y problemas de escritura común - científica en la Educación Superior”.

Lcdo. Gonzalo Arturo Peñafiel Nivelá^(a),
Dra. Elvia Marlene Valencia Medina^(b),
Lcda. Hipatia Alexandra Meza Intriago^(c),
Lcdo. Diomedes Vicente Coello Vera^(a),
Psic. Glenda Isabel Pérez Manzaba^(d),

Lcda. Rocío Ernestina GarcíaLiscano^(e). Lcda. Yenit Elena Pontón Solís^(f).

^(a)Profesor de la Universidad Técnica de Babahoyo Extensión Quevedo, ^(b)Docente investigadora de la Universidad Estatal de Milagro,

^(c)Docente auxiliar tiempo completo de la Universidad Técnica de Manabí,

^(a)Profesor de la Universidad Técnica de Babahoyo Extensión Quevedo.

^(d)Magister en gerencia y liderazgo educacional, psicóloga educativa y orientadora vocacional,

^(e)Profesora de la Universidad Técnica de Babahoyo Extensión Quevedo,

^(f)Docente de educación superior y vicerrectora de Bachillerato de Unidad Educativa Réplica Nicolás Infante Díaz Quevedo.

Resumen: La presente investigación muestra datos específicos en problemas de escritura y presencia de vicios de redacción en procesos de escritura común y científica de estudiantes de algunas (I.E.S) Instituciones de educación superior del Ecuador. Para el análisis de la información se aplicó un muestreo aleatorio simple no probabilístico a 336 docentes divididos en 4 (I.E.S), posterior el análisis descriptivo comparativo para la presentación de conclusiones y recomendaciones.

La necesidad de crear espacios reflexivos sobre la dura problemática en escritura de universitarios, exige un nivel de rigurosidad para docentes, inclusive por la necesidad de crear logros de suficiencia investigativa en el educando, estas características se van reflejando con el cumplimiento de la investigación formativa y científica dentro de la coyuntura curricular que va especializando al futuro profesional y que lo consolida como investigador.

La pobreza textual y de redacción amenaza la producción escrita y científica de nuestros centros de estudios superiores, por aquello se contribuye con esta investigación para académicos con firmes propósitos de posicionamiento investigativos en la educación superior.

Palabras Claves: Escritura, vicios de redacción, educación superior, investigación.

Abstract: The present research shows specific data on writing problems and the presence of writing defects in common and scientific writing processes of students of some (I.E.S) Institutions of higher education of Ecuador. For the analysis of the information a simple non-probabilistic random sampling was applied to 336 teachers divided into 4 (I.E.S), after the comparative descriptive analysis for the presentation of conclusions and recommendations.

The need to create reflective spaces on the difficult problem in writing university students requires a level of rigor for teachers, including the need to create achievements of research adequacy in the student, these characteristics are reflected by the completion of training research and Scientific in the curricular conjuncture that specializes the future professional and that consolidates as a researcher.

Textual and writing poverty threatens the written and scientific production of our higher education institutions. For this reason, it is contributed to this research for academics with firm purposes of investigative positioning in higher education.

Keywords: Classroom Writing, writing defects, higher education, research.

I. Introducción

La inseguridad en estudiantes y hasta docentes universitarios dentro de procesos narrativos, de explicación y publicación hacia la convivencia académica refleja síntomas del nuevo problema psicológico del siglo XXI y respectivamente el bajo índice de producción científica a nivel nacional en Ecuador.

Para (Cassany, 1993) “la vida moderna exige un completo dominio de la escritura” tecnificación, globalización, mundo laboral y en especial los procesos educacionales requieren sujetos capaces de expresar información coherente y correcta para que sean **ENTENDIDAS POR OTRAS PERSONAS**.

Cuando intentamos escribir para uno mismo o hacia nuestro contexto, el texto, alimenta la linealidad gramatical a la que se contraponen Derrida Jacques (1979) en sus escritos sobre Gramatología Universal.

En esta filosofía gramatológica la base DERRIDIANA se asentó en la **deconstrucción**, proceso el cual desarma y rearma textos o experiencias para adaptabilidad en **CONTEXTOS**.

Esta idea es complementada por Barthes, R. (1971) en su teoría del hipertexto el cual refleja la importancia de alinear un manuscrito vivido o impreso en una zona X hacia el contexto donde lo citaremos, esto generará la ruptura del texto, tal experiencia permite protagonizar la participación del LECTOR VS EL AUTOR, o mejor dicho EL NUEVO AUTOR VS EL ANTIGUO AUTOR, donde se rompe el texto para la creación del nuevo escrito.

Además (Pérez, 2010) manifiesta que “No cabe duda que el fenómeno de la intertextualidad, en un sentido amplio, se ha dado en todas las épocas. Los textos previos siempre laten en las creaciones nuevas. Esto se aprecia incluso en los primeros textos de diferentes civilizaciones, los cuales suelen estar basados en la tradición oral.

Entonces, varios han sido los aportes o aproximaciones a esta línea de pensamiento al concepto de hipertextualidad (Dällenbach, Corti, Culler, Dolezel, Riffaterre, Stierle, Persin, Albadalejo Mayordomo, Pozuelo Yvancos, Abrams Jenny, Cesare Segre, Sanz Cabrerizo, etc.), sin embargo una de las más aceptadas fue la de Gerard Genette en Palimpsestos (1982), dando intentos de orden y organización de una terminología que se estaba convirtiendo a comienzos de los ochenta en un texto ambiguo. No nos podemos detener en ello, pero sus categorías de transtextualidad, intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad han alumbrado desde entonces la teoría literaria sobre este fenómeno discursivo.

Colon Canellas (2005) cita a Barthes para enunciar que la ruptura del texto, estima la utilización del mismo por múltiples sujetos donde este no tiene propiedad ni sentido, puesto que se degrada por si mismo en manos de diversos lectores en sus estructuras de objeto, mensaje y sentido.

Entonces escribir no solo significa unir bien las letras y contextualizar según las teorías analizadas, si no también estandarizarla gramatológicamente, idea que se podría **NOMINALIZAR** con el positivismo lógico de Wittgenstein en su escritura los límites del lenguaje donde imprime la idea de escribir ideográficamente, lo cual permite identificar simbolismos lógicos para representar las proposiciones de hechos o realidades.

Muchas escrituras codifican o sustituyen expresiones concretas por determinados signos como en el álgebra, lo complejo está en descubrir el sentido o estado de cosas, aunque es importante resaltar que esta teoría técnica al sujeto en su manera de redactar.

“Si reconocemos al objeto A que está en relación con el objeto B (aRb) esta tendrá una estructura similar a la del hecho

Estos ejercicios deben ser abordados con profundidad y cotidianidad en los salones de clase lo que permitirá iniciar tendencias de escrituras científico técnicas en nuestra Educación Superior la cual debe diferenciarse de la de Bachillerato.

Cassany nos permite abordar temas de gran interés en su obra la cocina de la escritura, donde además de aprender a escribir aceptablemente discriminando vicios de redacción en escritura científica, mejoraremos nuestra personalidad académica adaptando nuestras ideas impresas hipertextualmente para el mundo.

II. Desarrollo

2.1 Marco conceptual

2.1.1 Solecismos

(Cassany, 1993) recoge un conjunto de críticas a la redacción común y cita la historia de habitantes de la villa de Soloi, una colonia ateniense en Cilicia (actual Turquía), quienes tenían tanta fama de hablar mal el griego que el termino soloikismos (y después el latín solocismus) paso a designar las expresiones que contravienen las reglas de gramáticas; y toda vía hoy nos acordamos de ellos y ellas por este motivo. Así pues, Cassany los define como barbarismos léxicos, calcos sintácticos de otra lengua, frases incoherentes, ausencia de concordancia y, en definitiva, cualquier falta que contravenga la normativa de la lengua.

Algunos manuales (DRAE, Martínez de Sousa, 1993) utilizan este término para referirse solo a las incorrecciones sintácticas de la construcción, pero el uso general parece mucho más amplio.

Gergely (1992), Martínez de Sousa (1993) y Wales (1989) definen algunos de los solecismos más habituales de la prosa, que no siempre son fáciles de distinguir y clasificar.

2.1.2 Silepsis

Otras de las críticas asumidas por Cassany fueron las de la incorrección gramatical en redacción de textos pues este vicio subyace del término griego *sullepsis*, que significa comprensión. También conocida como discordancia, consiste en quebrantar la concordancia en el género, número o la persona para atender el sentido de la frase. Así, se escribe “Su Excelencia, el Presidente, está decidido” (un femenino con masculino), la mayor parte han aceptado (un singular con un plural), y “ustedes trabajáis con mucho ritmo” (tercera persona con segunda).

Se trata de cuestión compleja que abarca casos muy variados ver Bello, 1988; LL RAE, 1973; y Alcina y Blecua, 1989, desde la discrepancia entre el sexo de la persona y el género gramatical hasta la discordancia deliberada por motivos estilísticos (por ejemplo el ¿cómo estamos?) dirigido a un enfermo en vez de lógico ¿Cómo estás?). Un caso frecuente e importante son los sustantivos colectivos (gente, pelotón o mayoría) o las expresiones del tipo de una parte de o un grupo de, las cuales ejercen una función cuantificadora en el grupo nominal, aunque gramaticalmente ejercen del núcleo.

2.1.3 Anacoluto

Un tercer vicio analizado por el principal autor mencionado en este artículo es proveniente del griego *anakolouthon*, que significa “el que sigue, compañero de viaje”. Son aquellas frases rotas, en las que la segunda parte no acompaña a la primera o no sé cómo responde con ella.

El término *anacoluto* se utiliza a menudo de manera genérica como sinónimo de *solecismo*, para referirse a todo tipo de incorrecciones sintácticas. Así, el *anantapódoton* y *zeugma*, que trate a continuación, pero también la *silepsis*, se presenta a veces como tipos específicos de *anacolutos*. Gómez Torrego (1993) analiza y comenta muchos ejemplos actuales *anacolutos* y discordancia.

2.1.4 Anantapódoton

El vicio analizado significa privado de la correspondencia simétrica. Es una variante de *anacoluto*, en el que solo se expone uno de los dos elementos correlativos que tendrían que aparecer en la frase.

2.1.5 Zeugma

Cassany lo define como la presencia redundante de conectores secundarios con el término principal surge del griego *zeugma* que sirve para unir enlaces. Según el DRAE: consiste en que cuando la palabra tiene conexión con dos o más miembros del período, esta expresa en uno de ellos y ha de sobreentenderse en los demás. Ejemplos: Era de compleción recia, seco de carnes, junto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza, donde el verbo era se refiere a los cinco atributos pero solo aparece en el primero.

Lázaro Carreter (1968) distinguen el *zeugma simple*, en el que la palabra no expresada es exactamente la misma que figura en el enunciado (Jorge compro un collar, y su hermana [compro] un pendiente), del compuesto, en que la palabra necesitaría alguna variación morfológica si fuera expresada: el partido fue distraído y los goles [fueron] emocionantes, o ayer corrí cuatro kilómetros y hoy [he corrido] seis. Y también se puede usar el *zeugma* como figura retórica, con finalidades estéticas. Por otra parte, el *zeugma* es un tipo de *elipsis* que evitara repeticiones necesarias, pero que puede dar lugar a regímenes irregulares y discordancia gramatical. Algunas de las faltas típicas de *zeugma* son de este tipo.

2.1.6 Pleonasmos

Uno de los más criticados por Cassany provenientes del griego *pleon:más numerosos*; y de *pleonasmos*: superabundancia. Se asocia con la redundancia y el énfasis, y se opone a la *elipsis*. Cassany, 1993 dice que consiste en emplear en la oración uno o más vocablos innecesarios. Ejemplo; “Yo lo vi con mis ojos”. María Moliner incluye otros ejemplos “los escribió de su puño y letra”, “entrad dentro”, “subí arriba”. Ambos diccionarios tratan este fenómeno con benevolencia y, aunque reconocen su carácter redundante o gratuito, no llegan a censurarlo.

Martínez de Sousa (1993) se muestra más severo y ofrece una extensa tipología de casos. Considera correctos los *pleonasmos* que dan mayor énfasis en la oración, en ciertas situaciones, como “verlo por mí mismo”, “a mí me buscan”, “al fin y a la postre”, “nunca jamás”, “sea como sea”, “hoy en día” o “diga lo que diga”, además de los ya citados.

2.1.7 Anfibología

Este vicio subyace del término griego *amphibolia*, que significa ambigüedad, doble sentido o incerteza. Son frases que pueden interpretarse de dos o más maneras distintas.

En la primera frase, el adverbio repetidamente modifica verbos distintos según su colocación. En la segunda, la expresión como mínimo se refiere a la firma del secretario y, si se deja al final de la frase, puede provocar confusiones con el otro complemento: en el margen izquierdo del papel. Martínez de Sousa (1993)

ofrece una exhaustiva clasificación de los distintos tipos de anfibología y sus causas: desde el orden de las palabras, como en los ejemplos anteriores, hasta el orden sintáctico, la falta de la información, la homonimia del pronombre le (le conté la historia, ¿a él o a ella?), el posesivo su (Juan se encontró a Lola en su casa ¿en qué casa?) o la polisemia de una palabra (su marido no pinta nada en casa).

2.1.8 Cacofonía

Definido por Cassany como la repetición causal de algunas letras o sílabas, que producen un sonido desagradable.

III. Materiales y Métodos

3.1 Materiales

La encuesta fue utilizada como instrumento de la investigación que consistió en obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionarios diseñados en forma previa para la obtención de información específica.

Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario estructurado en base a los indicadores de la variable. El cuestionario estructurado está dirigido a los estudiantes para medir el nivel de escritura.

3.2 Métodos

Se utilizó métodos no experimentales, no probabilístico por la característica de la investigación, pues la muestra fue aleatoria simple, recogida en varias instituciones del Ecuador escogidas por los autores del documento, descriptivos y estadísticos. En los métodos estadísticos se utilizó distribución de frecuencias para el análisis descriptivo del nivel de escritura y vicios de redacción en estudiantes universitarios de algunos centros de Educación Superior.

3.3 Población

La población seleccionada para la presente investigación está constituida por el total de 336 docentes de varios centros de educación superior del Ecuador.

Cuadro 1 Población docente seleccionada

Universidad Técnica de Babahoyo Extensión	84
Universidad Regional Autónoma de los Andes	84
Universidad Técnica Estatal de Quevedo	84
Universidad Técnica de Cotopaxi Extensión La Maná	84
TOTAL	336

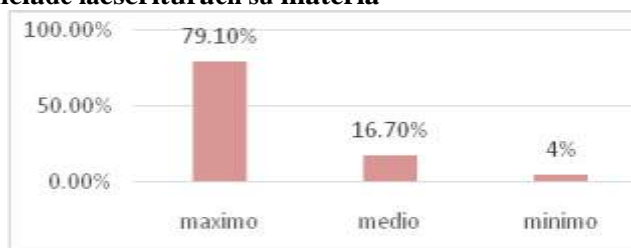
Elaboración: Autora

IV. Resultados

4.1 Competencia de escritura en asignaturas docentes de educación superior.

1. La escritura en su materia

Gráfico 1
Importancia de la escritura en su materia



Como muestra el gráfico anterior, para el 79,1% de los docentes encuestados, la escritura tiene una importancia máxima. Para el 16,7% tiene una importancia media y para el 4,2% tiene una importancia mínima.

Percepción del nivel de escritura

Gráfico 2

Para redactar un texto simple



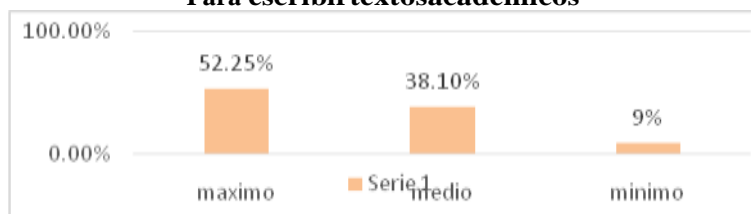
El 82,6% de los docentes de la encuesta percibe, el nivel de los estudiantes para redactar un texto simple como mínimo. El 17,4% percibe que el nivel es medio.

Exigencia general de escritura

El 52,2% de los docentes de la encuesta tiene un nivel de exigencia máximo en la escritura de textos académicos. El 39,1% tiene una exigencia media y el 8,7% una exigencia mínima, como se ve en el gráfico que sigue.

Gráfico 3

Para escribir textos académicos



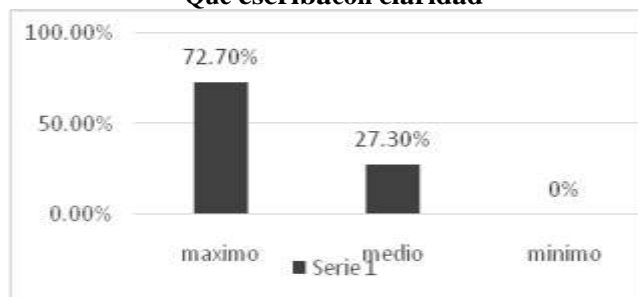
Nivel de escritura que demanda el docente

• Claridad

Para la alternativa: que el estudiante escriba con claridad, el 72,7% de los docentes de la encuesta tiene la exigencia de un nivel máximo. El 27,3% tiene una exigencia media.

Gráfico 4

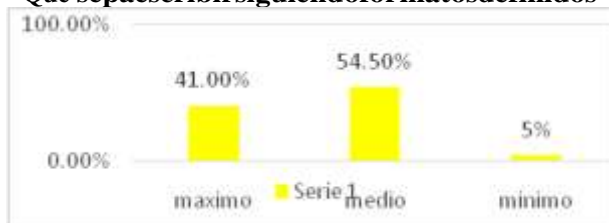
Que escriba con claridad



Formatos definidos

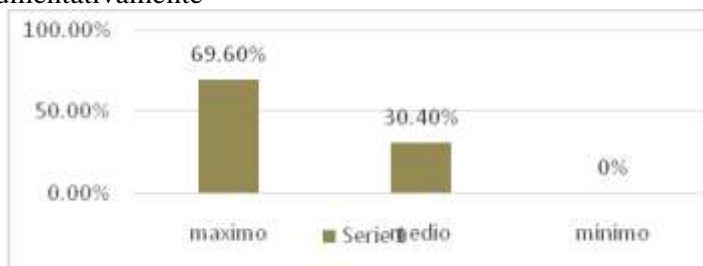
Para la alternativa: que el estudiante sepa escribir siguiendo formatos definidos, el 54,5% de los docentes de la encuesta tiene una exigencia de un nivel medio. El 41% tiene una exigencia de un nivel máximo y el 4,5% plantea una exigencia mínima.

Gráfico 5
Que sepa escribir siguiendo formatos definidos



Argumentación

Gráfico 32
Que sepa escribir argumentativamente



Como muestra el gráfico anterior, el 69,6% de los docentes encuestados manifiesta que tiene una exigencia máxima de escritura argumentativa, el 30,4% manifiesta una exigencia media.

Expectativa respecto de trabajos escritos

Gráfico 33



Tipo de trabajo escrito que espera en su materia

Referencia al tipo de trabajo escrito que se espera de los estudiantes, el 31,8% de los docentes de la encuesta espera informes, el 25% responde que resúmenes, el 22,7% textos argumentativos y el 20,5% monografías.

Sugerencia o comentario de docentes sobre problemas de escritura y lectura de sus alumnos. La última parte del sondeo para docentes se dejó abierta para sugerencias y comentarios que quisieran anotar, los resultados son:

- **Correlación a la escritura**

Cuadro 3

Escritura
Entodos los cursos que he tenido los alumnos no tienen redacción ni ortografía.
Ortografía. Se evidencia una general falta de ortografía.
Más ortografía, nos abendistinguir por ejemplo la acentuación en “ésta”, “está” y cuando es “esta”.
Muchos con errores de ortografía.
Escritura
Redacción.
Errores de género y número.
Redundancias.
Más sintaxis.
La mayor parte de los y las estudiantes tienen problemas en estructurar, redactar informes.
A estudiantes nos sólo se les debe enseñar cómo escribir, sino también a desarrollar “esquemas” de organización de ideas (mapas mentales, cuadros sinópticos, mapas de procesos, etc.).

Que debieran reforzarse estas competencias máximas en la mitad de la carrera tomando cursos de redacción, lectura y oratoria.
Exposición de conceptos, puntuación y construcción gramatical, concordancia de género y número, conjugación verbal.
Hay problemas de síntesis.

V. Discusión de Resultados

En la prueba de escritura, se pedía a los estudiantes que escribieran dos párrafos y manifestaran en ellos una opinión argumentada respecto de los textos leídos. Los resultados globales revelan que, si bien los estudiantes habían podido obtener información de los textos leídos, no alcanzaron a utilizarla suficientemente para lograr los objetivos de una escritura bien estructurada de una argumentación consistente. En general, más de la mitad de los estudiantes obtuvieron un puntaje menor al 50% en competencias relacionadas con la escritura.

Respecto de la cohesión del texto escrito, si bien el 29% de los estudiantes logró textos coherentes y comprensibles para el lector, el 48% no alcanza una congruencia, especialmente porque no ofrece consistencia en cuanto a las sintaxis de la oración, de modo que se hace difícil su comprensión. Lo cual implica que casi la mitad de los estudiantes tienen dificultades para volcar en la escritura una noción, sensación o intuición de tal manera que se aseque a un lector común, por el manejo disperso y no organizado de la información en un nivel tan básico como el de la oración.

En referencia a la coherencia, aspecto desde ya más complejo, el texto del 14% de los estudiantes logra coherencia en el párrafo y un 58% se sitúa en el rango inferior al 50%, lo que muestra que hay serias dificultades en la estructuración, ordenamiento y organización de ideas, por tanto la escritura resulta poco apta para transmitir pensamientos y relaciones entre ideas. Un principio básico para la escritura de textos claros y legibles es la buena organización y estructuración de ideas.

Los resultados muestran claramente que el puntaje obtenido en escritura es considerablemente más bajo que en lectura, lo cual indica que los estudiantes enfrentan una dificultad mayor al sostener opiniones, puntos de vista o al hacer comentarios en la escritura, mientras que extraer información de los textos no les produce tanta dificultad.

Los datos parecen evidenciar que están mejor preparados para la lectura de textos simples y cortos que para la escritura de los mismos. Probablemente ello se deba a que los alumnos tienen una relación más cercana y cotidiana con la lectura (por lo menos han estado obligados a leer libros de textos o referencia bibliográfica en la Universidad, ven el periódico, leen información de Internet o en redes sociales); sin embargo la relación con la escritura más lejana y solamente se produce cuando dan exámenes o en la informalidad del chat y/o de mensajes por celular.

Estos resultados en la escritura son preocupantes en la medida en que las deficiencias señaladas llevan necesariamente a la imposibilidad de lograr consistencia en la construcción del conocimiento, pues implica que todos los otros esfuerzos que realice la universidad se ven seriamente afectados por el rudimentario desarrollo de las capacidades expresivas de los estudiantes. Si los textos escritos carecen de claridad y están desordenados demuestran una falta de reflexión de los estudiantes, lo cual denota todavía una carencia de madurez intelectual para iniciar los estudios universitarios.

Percepción de los estudiantes acerca de sus competencias comunicativas

Lo primero que queda claro al relacionar respuestas de estudiantes con los resultados de las pruebas de lectura y escritura es que existe una falta de correspondencia entre aquello que perciben acerca de sus competencias comunicativas y que demuestra objetivamente que pueden hacer. Vale decir, existe una diferencia entre lo que piensan que saben hacer y lo que hacen. Por ejemplo, un gran porcentaje de estudiantes sostiene que hace borradores (67,1%) y que corrige sus textos (57,5%), lo que en la prueba diagnóstica no se pudo evidenciar, pues muy pocos estudiantes, muchos menos de los que respondieron afirmativamente, hicieron borradores o corrigieron lo que escribieron. Podemos decir lo mismo en relación a la lectura, cuando escriben formalmente lo hacen solamente para cumplir requisitos puntuales como dar un examen, o ayudados por el Word u otros artilugios, que puesto que son medios automatizados, si bien ayudan a una presentación más formal de la escritura, también conllevan serios riesgos de desvirtuar el contenido conceptual de los textos.

VI. Conclusiones

- Considerar el alto índice de vicios de redacción en escritura, estos procesos permiten que el estudiante observe su lenguaje, reflexione sobre diferencias respecto de otros, y se sirva de estas apreciaciones como recurso para la escritura.
- Con la escritura, el 52% de los estudiantes no alcanza a escribir argumentativamente, pues no consigue sustentar una idea o una opinión a partir de razonamientos lógicamente estructurados.

- Solamente el 25% logra recuperar de la lectural información necesaria y estructurar un texto argumentativo de manera satisfactoria. Se siente que el resultado en este aspecto seatan bajo, puesto que si los estudiantes tienen dificultades para encontrar el registro a describir un texto en la universidad, no alcanzan a darle cohesión y coherencia al mismo, no les será posible llegar a producir una argumentación con la escritura. Vale decir que los aspectos básicos, tales como el registro, la cohesión y la coherencia, están en la base del proceso de la escritura y de la argumentación misma, y las dificultades en éstos inciden negativamente en el nivel de argumentación.

VII. Recomendaciones

- Los docentes posterior al análisis recogido deben situar a estudiantes en un nivel formal de la lengua, que si bien es un importante punto de partida para iniciar el desarrollo de la escritura, demostrando conciencia de la diferencia entre el registro del lenguaje oral y del escrito, básicamente porque la formación secundaria no ha incidido en ello lo suficiente.
- En aspecto de la sintaxis, es importante hacer notar que puesto que el castellano no es la lengua materna de todos los alumnos, y que la sintaxis de las lenguas nativas está también impregnada en nuestros modos verbales, no sería correcto exigir una precisión académica en la evaluación. Lo que se ha buscado aquí es ver las posibilidades del estudiante para volcar en la oración una sensación o intuición de manera comprensible tanto para él mismo como para el lector.

Referencias Bibliográficas

- [1]. Al Hussami, M. (2008). A Study of Nurses' Job Satisfaction: The Bass, B. M. (1981). Stogdill's Handbook of Leadership. Nueva York: The Free Press.
- [2]. BARTHES, R.; JAKOBSON R.; Moles, A. y otros (1971a). El lenguaje y los problemas del conocimiento. Argentina.
- [3]. BEAKLEY, Alan (1999). "From reflective practice to holistic reflexivity". En: Studies in Higher Education, Vol. 24, No. 3, Oct, pp. 315-325.
- [4]. BJÖRK, Lennart, BLOMSTAND, Ingegerd 2000 La escritura en la enseñanza secundaria. Barcelona, Graó.
- [5]. CASSANY, D. 1988 Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Buenos Aires, Paidós.
- [6]. CASSANY, D. 1996 Reparar la escritura. Barcelona, Graó.
- [7]. CASSANY, D., LUNA, M.; SANZ, G. 1994 Enseñar lengua. Barcelona, Graó.
- [8]. COLOM, Antonio. (2005) De la debilidad teórica de la educación en Barcelona – España, edit. Universidad de Salamanca.
- [9]. HALLIDAY, M.A.K, RUQAIYA, Hasan 1990 Part 1 Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press.
- [10]. HALLIDAY, M.A.K. 1973 Explorations in the functions of language. New York. Elsevier.
- [11]. NOGUEIRA, Sylvia (coord.) 2003 Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de Taller.
- [12]. RICHARDS, J. et. Al 1992 Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. Barcelona, Ariel, 1997 (Traducción al castellano de Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic. London.
- [13]. VAN DIJK, Teun A. (comp.) 2001 El discurso como estructura y proceso. Barcelona, Gedisa. VV.AA. 2002 Explicar y argumentar. Barcelona, Graó. (Textos de didáctica de la lengua y de la literatura).