

En contexto con textos. Hacia una didáctica de la actividad de lenguaje.

Virginia Diana Palacio

"(...) Si los significados son formadores de la conciencia humana, es el lenguaje el portador de estos significados, pero no el demiurgo. Tras los significados lingüísticos se ocultan los procedimientos de la acción socialmente elaborados -las operaciones-, en cuyo proceso los humanos nos transformamos y conocemos la realidad objetiva. (...)" (Riestra, D.:2006: 109)

El ingreso a la cultura letrada es, sin dudas, un proceso constante que no se agota. En él participan no sólo las instituciones escolares sino todos los actores sociales, a lo largo de toda la vida del sujeto. La herramienta que lo permite es el lenguaje que es vehículo de significados por medio de las palabras, las que- desde la cuna- ayudan a construir el pensamiento en la medida en que transportan los conceptos (Vygotsky, L. : 1995: 59). Este proceso de adquisición es sumamente complejo y resulta claramente visible en las dificultades que se presentan en las producciones, tanto orales como escritas, de los diversos niveles educativos.

La utilización abusiva de muletillas e interjecciones (este, viste, o sea, etc.), el uso del modo condicional dentro de la cláusula homónima (si lo tendría, no te lo pediría), la incorporación del pronombre "te" precediendo el verbo en textos cuyo destinatario no es una segunda persona ("...Por eso este cuento te muestra que la mujer tiene que cuidarse y no permitir que te atropellen y te quiten los derechos que costaron tanto conseguir...") son algunos de los casos que pueden hallarse, sin que la modalidad oral/escrita aparezca como condicionante, por eso suelen construirse en un importante escollo para los estudiantes (y no pocos profesionales). Todos ellos, para ser corregidos, obligan a pensar en cómo, especialmente si son abordados en ámbitos escolares y, en este punto, la intervención didáctica para la re-enseñanza es sumamente importante.

La cuestión que se plantea es desde qué criterio metodológico y en función de qué corriente disciplinar debería ser abordada la actividad re-enseñante en ámbitos escolares, porque cada una posee su sesgo y-justamente- es el riesgo que busca eliminar Bronckart con su propuesta de interaccionismo socio-discursivo (ISD), cuya tesis central se refiere a que el ser humano utiliza el lenguaje como actividad social que media las otras actividades y, en este sentido, la lengua es la herramienta con la que la actividad de lenguaje se muestra por medio de textos¹ (Bronckart, J.-P.: 2004: 31). Así, la actividad de lenguaje es la acción humana que se adquiere en y por las prácticas con otros y elabora las capacidades mentales y de conciencia de los agentes involucrados; dicho de otro modo, "la adquisición de la capacidad del lenguaje se produce en el desarrollo histórico-social, no es una competencia innata de la especie" (Riestra, D.:2005: 12) y, en esa concepción, enfatiza Riestra, el enfoque teórico redimensiona los planteamientos socio- históricos de investigadores tales como Vygotsky, Luria, Leontiev y Bajtín para indagar el campo de lo lingüístico desde la óptica de la Psicología del lenguaje (2005: 12).

El interaccionismo socio-discursivo se nutre del interaccionismo social pues toma de él sus aportes sobre el actuar como unidad organizadora del funcionamiento psico- social, la exhaustividad en el análisis del funcionamiento del lenguaje tanto como el efecto que produce en el mental y la atención a los procesos de formación (incluido el escolar) . Con ellos, y siguiendo una propuesta de análisis descendente, aborda tres niveles relacionados con los constructos históricos, su transmisión y reproducción así como los efectos que esto produce en la constitución y desarrollo de las personas (Bronckart, J.-P., J.: 2007: 26 y ss.). Bajo esta óptica, en primera instancia, los conocimientos surgen de actividades colectivas como prácticos-funcionales-; posteriormente, cuando algunos se semiotizan en signos y estructuras verbales, como textos que dependen de un determinado género –propio de una lengua- , se transforman en un conocimiento (ya no implícito sino explícito) que remitirá a la historia social de esa comunidad y, por tanto, de tipo tradicional. Pero, cuando los conocimientos llegan a universalizarse, se transforman en saber formal.

Como las necesidades e interacciones humanas se reconstruyen constantemente, Bronckart toma la concepción de variabilidad diacrónica de las lenguas (Saussure, F.: 1993: 11 y ss), hecho que además se relacionará con los textos. Como lo visible a los usuarios de las lenguas son los textos (para el autor,

constituyen la unidad comunicativa global) que están íntimamente ligados con las experiencias situacionales no verbales a que hacen referencia, esas variancias del sistema se verán en ellos por medio de la indexación de géneros textuales, “cuyo conjunto denominado intertexto, constituye un reservorio de modelos para todo agente de una acción de lenguaje” (Riestra, D.:2004: 59). En el caso del texto analítico que a continuación se presentará, cuya autora es es alumna de Nivel Polimodal de la Pcia. Bs As, el género textual que eligió fue el ensayo, que toma como eje cuestiones de género y, en este sentido, se ve la adecuación a los intereses colectivos subyacentes:

“El cuento ‘La intrusa’ de Borges muestra el nivel de violencia que puede llegar a existir contra la mujer. Los hermanos Nielsen (Cristian y Eduardo) tratan a Juliana Burgos, la mujer que sin querer los enfrenta, como si fuera una cosa. No la tienen en cuenta para nada y la usan como si fuera una esclava, porque se encarga de la casa y hasta de tener sexo con los dos.

Como Eduardo comienza a enamorarse y el hermano nota que la buena relación que tenían se tensa y lo que le importa es que entre ellos todo quede como estaba, decide que hay que eliminarla y la mata con la complicidad de Eduardo, que no reacciona.

El cuento presenta un caso de violencia doméstica que es habitual en la sociedad, aunque quizás no del modo que lo cuenta Borges. Cada día es más frecuente que la mujer sea víctima de abusos de todo tipo, muchos terminan como asesinato. Por eso este cuento te muestra que la mujer tiene que cuidarse y no permitir que te atropellen y te quiten los derechos que costaron tanto conseguir.

Borges buscó mostrar una realidad, la de la Argentina heredera de la violencia de ‘El matadero’ y lo logró.”

Ahora bien, como todo texto tiene tras de sí un actuar comunicativo verbal por medio de signos (Bronckart, J.-P., J.: 2007: 72) y estos – siguiendo a Voloshinov- portan una fuerte carga ideológica surgida de lo social (1992: 31 y ss.), en cada oportunidad en que son organizados y materializados en textos por medio de la actividad verbal (Bronckart, J.-P., J.: 2002: 406), las cargas de conocimientos implícitos e ideologías se ponen en juego. La construcción de los textos (devenida de la influencia de las actividades ordinarias y los intereses sociales e individuales) sigue- según la propuesta de análisis que ocupa - una arquitectura constituida por una infraestructura (dada por la planificación general del tema, los tipos de discurso que traducirán los mundos discursivos y las modalidades que los articulan), de modo que cuando un agente produce un texto activa las representaciones que tiene de los mundos propio y colectivo, así como de la situación de acción y, en función de ellos y de los propios y efectivos conocimientos de los géneros textuales, realiza la decisión de selección de entre todos los disponibles en el intertexto (Bronckart, J.-P.: 2004: 64). El adoptado, posteriormente, será adaptado a la ocasión de producción, dando como resultado un texto con estilo propio.

Si se piensa en la crítica que la estudiante realizó sobre el cuento de Borges, es posible reconocer claramente su postura de defensa de la mujer, que se vincula con un ideario social vigente actual y con sus propios intereses. Todo ello, aplicado a la actividad literaria que se le solicitó; de entre las posibilidades de ensayo que conocía, eligió aquella que buscaba dar sensación de objetividad, a través del uso de la tercera persona. Aunque la pretensa objetividad se diluye en uno de los segmentos (séptima oración)

El ISD sostiene que el proceso de adopción y adaptación de los géneros que constituirán un texto, en el caso de un productor poco experto o aprendiz, se realiza en base a modelos construidos colectivamente. Estos modelos de género, debido a la incorporación de estilos agentivos logrados situacionalmente, se actualizan y contribuyen a la transformación que antes se mencionó (Bronckart, J.-P.: 2004: 69). Por tal motivo, cuando alguien debe aprender a producir un texto, la intervención didáctica considerada actividad de enseñanza (Riestra, D.: 2009: 2) debería contemplar el contexto de producción y la arquitectura u hojaldre textual (conformado por la infraestructura, los mecanismos de textualización y los de asunción de responsabilidad enunciativa), los que han implicado una serie de decisiones que involucraron distintos conocimientos.

Volviendo al texto sobre “La intrusa”, la alumna adoptó (ya se dijo) el género ensayo (y no el de una carta o un informe, por ejemplo), bajo una temática clara y con una tendencia evidente. Si bien fue una

decisión personal, hay detrás de ella una comunidad que le ha permitido *tomar en cuenta* (en el sentido de que operan como guías de acción) el modelo de género y tipo de comunicación en uso para adaptarlo a las necesidades de situación (escolar, personal y de interés social) y de la temática elegida. Sin embargo, alguna dificultad en la apropiación empírica del modelo produjo la falla observable en la anteúltima oración (“Por eso este cuento te muestra que la mujer tiene que cuidarse y no permitir que te atropellen y te quiten los derechos que costaron tanto conseguir”) o en la débil presentación de argumentos contundentes, por tomar dos de las cuestiones más evidentes, y esto remite a la arquitectura del texto.

La infraestructura general, el más profundo de los niveles *del hojaldre*, se halla constituida por el plan general del texto, los tipos de discurso y los modos en que estos se articulan con las secuencias (narrativas, explicativas, argumentativas, prescriptivas, dialogales)ⁱⁱ. El plan puede ser *visible* en los núcleos temáticos que desarrolla, verificables en un resumen de contenido; los segmentos que lo conforman son los tipos de discursos (i.e. interactivoⁱⁱⁱ, teórico^{iv}, relato interactivo^v y narración^{vi}). Por su parte, los mecanismos de textualización (corresponde al segundo nivel que es intermedio) permiten la articulación de los diversos segmentos; son la conexión (a través de los organizadores textuales, para articular la progresión temática), la cohesión nominal (con las anáforas, cuya función es introductora o recuperadora de temas o personajes) y la cohesión verbal (que atienden a la organización temporal por medio de los tiempos verbales). Respecto del tercer nivel, son mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa aquellos que colaboran con la coherencia pragmática, es decir, las marcas de voces (de autor, actores sociales exteriores al contenido temático y de personajes están implicadas en él) y los procedimientos de modalización (lógicas, pragmáticas, deónticas, apreciativas^{vii}).

El texto que la alumna realizó, siguió un plan: Cuento a tratar/introducción (primera oración); eje de análisis/hipótesis (segunda oración); presentación de los personajes y su conflicto (tercera y cuarta oraciones); relación del cuento con la realidad (quinta oración); violencia real actual contra la mujer (sexta oración); importancia didáctica del cuento (séptima oración); cierre (última oración). Básicamente, la estructura del género ensayo es la que puede percibirse; desde este punto de vista, el planteamiento del texto no es errado, como tampoco lo es la concreción del mismo por medio de la utilización predominante de uno de los dos mundos discursivos descritos por Bronckart; el del EXPONER.

Para el ISD hay dos mundos discursivos posibles, el de CONTAR y el de EXPONER. El primero presenta un contenido que debe permitir ser evaluado y comprendido; si esto ocurre de acuerdo con los criterios de validez del mundo ordinario, se considerará que el mundo discursivo es el de un CONTAR *realista*, pero será *ficcional* si solo puede ser evaluado parcialmente. Asimismo, los hechos que desarrolla son del pasado comprobable o pertenecientes a mundos de tipo imaginario o posible, distanciados (por el origen espacio-temporal) del mundo real. En el orden del EXPONER, el contenido temático debe ser evaluado solo con los criterios del mundo común, por eso la presencia de lo ficcional hará que el contenido sea visto como falso o poco creíble (Bronckart, J.-P., J.:2004:96). En este sentido, los mundos discursivo y propio del protagonista de la acción verbal están en convergencia y, por lo tanto, los hechos se muestran, exponen. No obstante, considerando el grado de implicatura que presentan los textos respecto de la acción verbal que los origina, en función de los criterios de autonomía e implicación (en tanto son architipos psicológicos de tipo operacional, presentes en la morfosintaxis), surgen cuatro mundos discursivos. En el mundo del EXPONER implicado aparecerá el discurso interactivo; en el autónomo, el discurso teórico. En el mundo del CONTAR implicado, el relato interactivo y en el del autónomo, la narración. (2004: 97 y ss.).

Volviendo al texto sobre el cuento de Borges, ya se dijo que se enmarca en el mundo discursivo del EXPONER, puesto que los hechos son presentados convergentes con el mundo de la acción verbal para ser mostrados, expuestos y de manera autónoma e implicada. Las primeras seis oraciones tienen los rasgos típicos del discurso teórico, es decir, del mundo discursivo del EXPONER autónomo, pues abundan los tiempos verbales en presente de indicativo (66%) insertos en un continuum de frases declarativas que constituyen un discurso de tipo genérico y monologal, (para Bajtín todo texto es en esencia un diálogo), con tono general impersonal, en el que hay abundantes organizadores lógicos que conectan las cláusulas, tanto a nivel inter (con pronombres relativos -i.e. “violencia que puede llegar a existir”- o conjunciones- “como si fuera”, “porque se encarga”-) como intra (con preposiciones -“nivel de violencia”- o conjunciones- “Cristian y Eduardo”, “aunque no del modo”-). Los restantes verbos (en imperfecto del subjuntivo: 6%) se hallan en secuencias argumentativas o explicativas breves.

La séptima oración (“Por eso este cuento te muestra que la mujer tiene que cuidarse y no permitir que te atropellen y te quiten los derechos que costaron tanto conseguir.”) no sigue la lógica precedente sino que, alterando el estilo, ingresa al mundo del EXPONER implicado y, por tanto, al discurso interactivo. Por ello, el carácter impersonal se transforma en otro, de tipo más dialogal, como si tuviera un claro destinatario (otra mujer) al que se lo arenga con enérgica intervención; esto es visible en la concentración de verbos (14%) que imprimen la agilidad típica de lo instruccional y, por ello, lo que el autor empírico hace es *participar* a otros de sus ideas (no dejarse atropellar ni quitar los derechos logrados). La deixis (externa) tiene la misión de conectar el mundo discursivo del contenido temático con los interactuantes que el agente supone en un mismo nivel de interés que el propio o con la finalidad de que lo estén.

Por el carácter exofórico de la secuencia, la referencia extralingüística que se presenta refiere al conocimiento surgido del colectivo social (a la mujer no se le respetan los derechos histórica y difícilmente conseguidos) que opera como contextual. Mediante la serie de adecuaciones que el autor empírico (la estudiante) ha realizado, especialmente al situarse en el mundo del orden del EXPONER implicado, ese segmento *señala* cuáles han sido las interrelaciones que aquel ha establecido en función de los propios intereses y en referencia con la actividad situada que promovió la producción. No sólo ha considerado el conocimiento colectivo validado al adoptar no sólo el género sino la perspectiva analítica, adaptando todo ello bajo la mirada personal expuesta en la secuencia <“los derechos que costaron tanto conseguir”>, por medio de la modalización apreciativa.

En la última oración la densidad sintagmática, la articulación temática con las coordenadas del mundo común del autor empírico y la autonomía del discurso monologado hacen que se brinde nuevamente el efecto de validez propio del discurso teórico. Sin embargo, el pretérito perfecto simple (buscó y logró) instala una variación respecto de las formas de temporalidad primaria (que en el discurso teórico está situada en relación con el proceso expositivo-argumentativo) del resto del texto. En consecuencia, la cohesión dada por los citados verbos muestra que los datos que se mencionan en el sintagma son anteriores, en tanto preexisten al expositor como gestor de la responsabilidad enunciativa (Bronckart, J.-P., J.: 2004: 195); es decir, la localización primaria es retroactiva, a diferencia de la que tienen los verbos utilizados en el proceso analítico que precede, cuya temporalidad es ilimitada (a-temporalidad) y de localización neutra, reconocibles en la marca del uso del presente como sentencia aseverativa (valor gnómico) (2004: 183).

Volviendo a la cuestión de la adaptación del género a partir del intertexto, cabe aclarar que el grado de apropiación que del género se percibe requiere de revisiones para su optimización. Por ello, si la instancia de producción ha sido un primer momento, una incipiente aproximación ejercitativa que continuará en la consideración profunda de las normas que no se han tenido en cuenta, por medio de inferencias que permitan comprender y aplicar (para apropiar) los diversos recursos de textualización y codificación (reglas morfosintácticas) y todo ello en instancias contextualizadas (Bronckart, J.-P., J.: 2007: 141), entonces el docente estará haciendo una propuesta en la que ese modelo dé pie a la producción desde un lugar diferente al de la didáctica *espontaneista* para el aprendizaje de reglas y estrategias de producción (ver Riestra, D.: 2004; Falchini, A.: 2006; Stroppa, M.C.: 2008.).

Pero, si el texto de la estudiante no tendrá la perspectiva mencionada *ut supra*, y ha sido aceptado como producto final sin posibilidad de mejora por parte de su autor empírico, *de facto* se instalará la legitimidad de lo espontáneo aunque impertinente en algún grado, sin considerar que el aprendizaje es un bien social colectivo que se reconstruye individualmente, respetando las normas de interacción que implican constante adecuación y sujeción a las reglas de organización y composición. Por tal causa, como los textos devienen de la actualización de las variedades que colectivamente se han ido indexando, si no se busca su adopción adaptada correctamente (adecuada a la situación que la origina) según una gramática de la lengua en uso, por medio de la intervención didáctica a conciencia, se avalará “un modelo de emisión que no tiene en cuenta la perspectiva social, informativa e intersubjetiva de la lengua misma” (Delmaschio, C.:2007: 81).

Cabe aclarar que no se considera que estas situaciones surgen o podrían surgir de la mala voluntad del docente; es muy probable que, afectado por los sesgos de las diversas teorías, no sepa cómo hacer la revisión de las producciones. Justamente el modelo del ISD se presenta tan útil porque tiene en cuenta- en palabras de Bronckart- “las operaciones del lenguaje y psicológicas que son movilizadas en la actividad textual tanto como la interdependencia entre la producción de textos, las operaciones implicadas y el

conjunto de factores del contexto social donde se efectúa la producción y recepción de un texto” (Bronckart, J.-P. apud Riestra, D.: 2007:15).

Reconsiderando (a modo de ejemplo) el texto que se ha estado analizando, si bien es cierto que aparecen organizadores lógico- argumentativos (pronombres relativos, preposiciones, conjunciones) interclausulares (esclava porque se encarga de...) e intraclausulares (nivel de violencia), hay –en la gestión de conectores interoracionales que influyen en la coherencia temática, en la progresión de los argumentos- una importante ausencia. Si esta carencia se tratara de resolver desde una postura diferente a la propuesta del ISD, tal vez su tratamiento llegaría abordado descontextualizadamente y sólo como un listado, para que los estudiantes intuitivamente decidieran cuáles usar. Por el contrario, situada la propuesta en el ISD, confrontando modelos de uso, analizando las variancias de las estructuras sintácticas en función de los tonos semánticos y los propósitos e intenciones, haciendo del aula un espacio donde cada estudiante logre construir un texto empírico adaptado adecuadamente, materializando la acción verbal, el estudiante se convierte paulatinamente en un lector- escritor que ha podido “comprender la puesta discursiva como un trabajo psicológico y lingüístico situado” (Falchini, A.: 2006: 41), porque lo que se busca es que se aprenda, respetando las dimensiones sociales y discursivas.

“En otras palabras, el tratamiento de los niveles de organización del texto y sus configuraciones lingüísticas junto con la consideración de los valores de la situación de acción amplían el campo exclusivamente gramatical y lexical y, al mismo tiempo, acercan y relacionan cuestiones internas y eternas, cerrando la disociación injustificada en el actual momento de los estudios sobre el discurso. Se trata de una perspectiva muy útil para desarrollar (...) a modo de prácticas que viabilicen el tratamiento de los discursos auténticos, a la vez que se aclara el metalenguaje técnico utilizado y se explora la interpretación y producción de discursos muy elaborados.” (Rébola, M.C.: 2008: 42).

En consecuencia, frente a las dificultades que habitualmente se presentan en la construcción de textos orales y escritos a nivel áulico (sin distinción de niveles de formación académica), lo que cabe preguntarse es cómo realizar las intervenciones docentes para que las propuestas realmente generen aprendizaje aplicable en las diversas situaciones que en la realidad se producen. La respuesta deberá contemplar, necesariamente, la lógica de toda construcción de conocimiento, su raíz social con impacto individual. Por tal motivo, que en las instituciones escolares que tienen la misión de sentar las bases para la adquisición de aquellas habilidades (comunicacionales) que permiten insertarse al individuo de modo eficiente se siga intentando lograr el desarrollo a través de contenidos aislados, sin que surjan como parte de una lógica de producción – que siempre está estrechamente vinculada con una intención de alguien para algo en un momento determinado, dentro de un contexto generado colectivamente-, no hace más que obturar las posibilidades de *buen* aprendizaje.

El modelo del ISD permite analizar las producciones textuales individuales sin desconocer la raíz social, no sólo del conocimiento sino de las acciones de los individuos que lo aprenden y lo recrean para que otros reediten el proceso. Al hacerlo, facilita la focalización del dominio en géneros de discurso como objetos de enseñanza, considerando su representatividad y nivel de complejidad en función del grupo de alumnos. De este modo, la intervención será regulada, contextualizada y respetuosa de las necesidades sociales y capacidades de los estudiantes; fomentará, por lo tanto, capacidades nuevas y profundizar otras y – de esta forma- el proceso de enseñanza y el de aprendizaje serán eficaces, tal como se espera, a la vez que democratizador y no excluyente.

Bibliografía

- Bronckart, Jean- Paul (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño & Dávila.
- -----(2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- -----(2002). “La explicación en psicología ante el desafío del significado”. En, *Estudios de Psicología*, 23, Madrid, Fundación infancia & aprendizaje.
- Delmaschio, Carlos (2007) “Reflexiones y sugerencias para el trabajo sobre textos en la escuela”. En *Propuestas* 12. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.

- Falchini, Adriana (2006) “¿Cómo se lo explico?. El caso de la escritura académica”. En *Propuestas* 11. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Rébola, María C. (2008) “De la acción de lenguaje al texto. Aspectos del análisis infraestructural”. En *Propuestas* 13. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Riestra, Dora (2009) (Mimeo) "Modelos de intervención para acompañara los proceso de lectura y escritura de los alumnos". Conferencia dictada en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N°32 de Balcarce. Buenos Aires, 7 de abril.
- -----(2007) “Entrevista al Dr. Jean- Paul Bronckart”. En *Propuestas* 12. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- ----- (2006) "Las metodologías: relaciones entre ideologías y semiosis". En *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Año 3: N°. 1, enero-abril
- ----- (2005) “Acerca de las dificultades de la práctica: Cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural.” En *Propuestas* 10. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- ----- (2004). Thèse de Doctorat. FPE 328. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Genève: Université de Genève. (Copyright Riestra, Dora et Université de Genève). Documento disponible on line en <<http://www.centro-de-semiotica.com.ar/Riestra-Inicio.pdf>>
- Saurssure, Ferdinald (1993) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Planeta Agostini
- Stroppa, María Cecilia (2008) “De la oralidad a la escritura. Sugerencia para mejorar la competencia textual escrita en la clase de lengua”. En *Propuestas* 13. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Vygotsky, Lev (1995) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Ediciones Fausto.
- Voloshinov, Valentín (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza.

NOTAS

ⁱ Bronckart define al texto como “(...) toda unidad de producción verbal que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia” y, por tanto, constituye “la unidad comunicativa de rango superior (...)” (2004: 87)

ⁱⁱ “Las secuencias narrativas se encuentran sólo en los relatos interactivos y en las narraciones; las secuencias argumentativas, explicativas y prescriptivas se encuentran sólo en los discursos teóricos y en los discursos interactivos monologados; y las secuencias dialogales sólo aparecen en los discursos interactivos dialogados” (Bronckart, J.: 2004: 156)

ⁱⁱⁱ “Este tipo de discurso se singulariza automáticamente por la presencia de unidades que remiten a la interacción verbal misma, ya sea real o representada, y al carácter conjunto-implicado del mundo discursivo creado” (...) (Bronckart, J.:2004: 104)

^{iv} “En principio monologal y escrito, y este carácter se traduce sobre todo en la ausencia de frases no declarativas (Bronckart, j: 2004:106).

^v “En principio monologal, que se activa en una situación de interacción que puede ser real (y originariamente oral) o escenificado en el marco de un género como la novela o la obra dramática. Este carácter monologal se traduce sobre todo por la ausencia de toda oración no declarativa (Bronckart, J.:2004: 109)

^{vi} “(...) Discurso generalmente escrito y siempre monologado, que no comprende en consecuencia más que oraciones declarativas (Bronckart, J.: 2004: 110) (...) se caracteriza (...) por la presencia conjunta de anáforas pronominales y de anáforas nominales (2004: 111)

^{vii} Las lógicas se consustancian con juicios de valor (i.e. ciertas, posibles, probables, etc.); las deónticas se refieren a la aplicación de valores sociales como lo permitido o prohibido o deseable o conveniente, necesario, etc.; las apreciativas están ligadas a juicios más individuales, por ello dan origen a evaluaciones del tipo de felices, extraños, desdichados; las pragmáticas, por último, introducen juicios vinculados a las facetas lgadas al agente en cuanto capacidad de acción (el poder hacer), la intención (el querer hacer) y las razones (el deber hacer) (Bronckart, J.: 2004: 83).