

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ  
CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA  
MANUEL NEVOT NAVARRO  
(Eds.)

**LA VARIACIÓN EN ESPAÑOL  
Y SU ENSEÑANZA.  
REFLEXIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS**



AQUILAFUENTE  
**A**

  
Ediciones Universidad  
**Salamanca**

# VARIACIÓN Y GRAMÁTICA PEDAGÓGICA: SINTAXIS, PRAGMÁTICA Y DISCURSO

## *VARIATION AND PEDAGOGICAL GRAMMAR: SYNTAX, PRAGMATICS AND DISCOURSE*

FCO. JAVIER VELLÓN LAHOZ  
*Universitat Jaume I*  
vellon@uji.es

### RESUMEN

El trabajo expone las aportaciones del variacionismo a la didáctica de la lengua (L1). En el contexto del enfoque comunicativo, el capítulo revisa los principios del concepto operativo de variación, desde una perspectiva amplia, y los de la gramática pedagógica, como una gramática basada en la comunicación. A partir de ahí, se proponen metodologías variacionistas en las tres disciplinas que constituyen los referentes de una gramática del discurso como paradigma sobre el que se sustenta la enseñanza-aprendizaje de la lengua en la educación secundaria: la sociolingüística, el análisis del discurso y la pragmática. Finalmente, se arguye que la formación del profesorado debe orientarse no solo a cuestiones de índole pedagógica, sino, sobre todo, a las corrientes de la nueva gramática y al componente de la variación.

*Palabras clave:* didáctica de la lengua, gramática pedagógica, variación, pragmática, sociolingüística, análisis del discurso.

### ABSTRACT

The paper expounds the contributions of variationism to language teaching (L1). In the context of the communicative approach, the chapter reviews the principles of the operational concept of variation, from a broad perspective, and those of pedagogical grammar, as a grammar based on communication. From there, variationist methodologies are proposed in the three disciplines that constitute the referents of a grammar of discourse as a paradigm on which language teaching-learning in secondary education is based: sociolinguistics, discourse analysis and pragmatics. Finally, it is argued that teacher training should be oriented not only towards pedagogical issues but, above all, towards the currents of the new grammar and the component of variation.

*Keywords:* didactics of language, pedagogical grammar, variation, pragmatics, sociolinguistics, discourse analysis.

## 1. INTRODUCCIÓN

La relevancia de la variación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, tanto en el dominio de L1 en el de L2, no ha sido contemplada en toda su dimensión por los modelos que propugnan una innovación de los paradigmas sobre los que se cimentan las nuevas tendencias de didáctica de la lengua desde una orientación comunicativa.

En la transposición didáctica propiciada por el currículo, entendida como la conversión de los contenidos científicos en espacios de intervención didáctica (Chevallard 1997: 45), se integran las dinámicas externas, conocimientos útiles más allá de la institución educativa (la lengua como mecanismo comunicativo), y las internas, las aportaciones propuestas por la comunidad científica (el modelo de lengua que se enseña).

De hecho, el marco curricular alude a la variación de una manera evidente, si bien mediante referencias indirectas a través de la insistencia en remarcar la dimensión social de la lengua y su condición de instrumento comunicativo. En el ámbito de las leyes educativas de secundaria y bachillerato, desde la LOGSE, todos los decretos coinciden en señalar esta condición del fenómeno lingüístico.

Así, en el marco de la enseñanza de L1, el currículo de la LOMCE (Real Decreto 1105/2014), como exponente de lo auspiciado por los diferentes sistemas educativos de esta etapa formativa, se indica lo siguiente:

El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares. La asignatura se centra en el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden darse en diversos ámbitos: el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación, cuyo dominio requiere procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones, tanto relativos a los elementos formales como a las normas sociolingüísticas que presiden los intercambios.

A partir de este marco, Camps y Zayas (2006: 11) consideran que la mencionada transposición didáctica en la enseñanza de lenguas no debe limitarse a «actualizar los contenidos gramaticales del currículo de acuerdo con las nuevas corrientes de las ciencias del lenguaje, ni de buscar métodos eficaces para el análisis de las formas gramaticales», sino que debe «buscar la coherencia de la actividad gramatical en el aula con el objetivo que le da sentido: el aprendizaje de los diversos usos sociales de la lengua».

De acuerdo con lo expuesto en las nociones de transposición de conocimientos externos e internos, las finalidades de la enseñanza de una lengua contemplan tres ámbitos de actuación (Dolz, Gagnon & Mosquera 2009: 125-126): la comunicación (producir y comprender textos orales y escritos); la reflexión metalingüística y la construcción de referentes culturales asociados a las lenguas.

Las gramáticas pedagógicas propugnan un modelo capaz de integrar estos criterios didácticos, para lo que precisan aplicar condicionamientos epistemológicos de índole variacionista:

- a) la lengua deja de ser una realidad homogénea, para presentarse como un diasistema sometido a diversos factores comunicativos (Cuenca 1992: 93 y ss.), por lo que se trata de desarrollar lo que Zayas (1987: 17) definió como «la rentabilidad interlocutiva del dominio de variedades lingüísticas»;
- b) una de las claves del variacionismo es la dimensión funcional de la lengua, con la relevancia de los registros, ya que vienen determinados por la observación de los fenómenos lingüísticos situados en sus contextos comunicativos (Payrató 1998: 27).

Los fundamentos epistemológicos sobre los que se asienta el nuevo paradigma que vertebra las orientaciones de la gramática pedagógica han aportado una visión enriquecedora del concepto de variación, en la dimensión social de la lengua y en su condición de mecanismo de comunicación, que resulta operativa en cada una de los dominios de la competencia comunicativa descritos por Canale (1995): lingüístico, gramatical, discursivo, sociolingüístico y estratégico.

El objetivo de este capítulo es mostrar la importancia de incorporar el componente variacionista en una «gramática de la comunicación» (González Nieto 2001), en terminología vinculada con la dimensión didáctica, o, en su formulación más teórica, una «gramática del discurso» (Serrano 2006). Para ello, tras abordar las nociones instrumentales relacionadas con los conceptos de *variable* y *variación* así como la perspectiva funcionalista sobre la que se formulan los principios de la gramática pedagógica, se tratarán las disciplinas que aportan aspectos y herramientas a la interacción comunicativa y discursiva de la gramática: el análisis del discurso, la sociolingüística y la pragmática. Esta distinción de disciplinas toma en consideración el hecho de que no pueden ser consideradas disciplinas autónomas, sino que, en su aplicación didáctica, debe prevalecer una perspectiva interdisciplinar, lo que, precisamente, constituye una de los soportes básicos de la variación.

## 2. VARIABLE Y VARIACIÓN: DOS CONCEPTOS OPERATIVOS

Los manuales de texto de educación secundaria ofrecen una imagen exacta del lugar que ocupa en la actualidad la variación en el ámbito de la enseñanza de L1.

Los que recogen los fundamentos didácticos para la programación de aula en los cursos de la etapa superior (3.º y 4.º de ESO), la presentan como un apartado teórico, en los temas avanzados del curso, y con una orientación que se dirige, sobre todo, hacia la variación diatópica para encarar el mapa descriptivo de las variedades geográficas del español.

Se muestra, así, una de las principales inconsistencias en los planteamientos de una gramática del aula que cumpla con los principios enunciados en el currículo (vid. supra § 1), y sobre el que Camps (2010) advertía al señalar la falta de organización de los contenidos, las destrezas y los objetivos en la programación didáctica y la nula relación entre las actividades propuestas y el conjunto de los elementos del lenguaje. En esta línea, Brucart (2000: 177) es más explícito cuando formula un principio general para la enseñanza gramatical: «l'anàlisi gramatical ha de concebre's com una pràctica adreçada a reconèixer el funcionament del sistema lingüístic en qualsevol de les seves múltiples manifestacions. Les formes que pot adoptar són diverses, i en cap cas han de reduir-se a un únic patró preestablert».

Con el fin de evitar la limitación del concepto de variación a un compartimento teórico de la programación y transformarlo en un referente operativo en la didáctica de una gramática ajustada al modelo funcional, hay que partir de la idea expuesta por Serrano (2006: 37) en torno a cuál debe ser la naturaleza del análisis variacionista:

Descubrir el funcionamiento de la gramática a través del examen de las estructuras que alternan [...], probar su similitud sintáctica y pragmática, su aparición en contextos similares y, lo más importante, probar que son usadas por distintos hablantes dentro de una comunidad de habla al tiempo que se establece la relación de los factores sociales de dichos hablantes con el uso de cada una de ellas.

Para ello, la formación del profesorado, uno de los aspectos cruciales para lograr una implementación efectiva de todo lo apuntado en la bibliografía que aborda el nuevo paradigma de la gramática pedagógica, ha de orientarse hacia la vertiente funcional de conceptos de base como el de variable lingüística (y también el de variable sociolingüística, sobre el que se insistirá más tarde).

Un planteamiento clarificador, en este sentido, es el expuesto por Blas Arroyo (2005: 25 y ss.), quien sintetiza las principales líneas de investigación en este terreno.

Una variable lingüística se presenta en una unidad lingüística, entendida en un sentido amplio que abarca los diferentes niveles de la lengua y también las funciones discursivas, que puede expresarse de maneras diferentes.

Cabe señalar un aspecto al que no se le presta suficiente atención: la variación lingüística no es una anomalía ni una excepción en el modelo de comunicación lingüística, sino que, como indica Schiffrin (1994: 345):

Variationists begin with structure: the search for structure within monologue and dialogue, they assume that the underlying form whose different realizations constitute a variable are part of the structure of language, and they assume that variants are structurally constrained.

La dimensión más relevante para su conversión en exponente de la didáctica de la lengua proviene, precisamente, de los tres rasgos que la definen de manera conceptual.

1. Las variables son sensibles al contexto. El uso de las diferentes variables depende de las condiciones de uso, del contexto, que puede ser de naturaleza lingüística, social o pragmaestilística y discursiva.

A partir de esta concepción, cobra sentido el modelo de una gramática pedagógica desprovista del sesgo prescriptivo y dirigida, como señala González Nieto (2001), a explicar a los hablantes lo que hacen cuando hablan mucho más que enseñarles a hacerlo. De esta forma, el principio único de gramaticalidad se abre al de aceptabilidad, como concepto próximo al de actuación comunicativa y, por ello, al habla.

Así, un tema como el de los determinantes demostrativos y su posición respecto al núcleo nominal (*Esta mañana no he podido venir/La casa esta es una ruina*) podría ser tratado (Ranson 1999, apud Blas Arroyo 2005: 30-31) en un marco funcional vinculado con su valor funcional y discursivo: como elementos de cohesión textual (anafórico/catafórico) o deícticos (en los que la posición adquiere un valor estilístico relevante).

2. Las variables son continuas. Poseen una dimensión social a partir de su proximidad o alejamiento respecto a la variedad estándar. Las variantes estándares son las consideradas variedades de prestigio en la comunidad lingüística, pues han sido prescritas por las instituciones académicas y su uso es el preferente entre el considerado sector culto de la población. Por su parte, las denominadas variantes vernáculas tienen menor prestigio sociolingüístico y se asocian a una variedad geográfica, a un grupo social o a una situación comunicativa no formal.

La institución educativa es una de las responsables de la difusión social del estándar. Sin embargo, ello no es óbice para que, desde el planteamiento variacionista, en lugar de proyectar una perspectiva uniformadora sobre la comunicación lingüística, se adopte la noción de diasistema de una manera funcional, es decir, a través de un planteamiento que sitúe a los usos alejados de la norma estándar en un ámbito de relevancia comunicativa, por ejemplo, en la dimensión oral y con-

versacional de la lengua. Volveremos sobre este tema en el apartado dedicado a la sociolingüística.

3. Carácter cuantitativo de la variable. En la mayoría de los casos, las variantes pueden aparecer en todos los contextos (sociales, discursivos o lingüísticos), pero con diferente frecuencia, de la que suele derivarse su significación social.

Con frecuencia, la mirada estrictamente normativa de la gramática escolar tiende a ofrecer una imagen de la lengua como entidad arbitraria alejada de los usos comunicativos, al identificar el modelo didáctico centrado en el estándar como la única referencia lingüística.

Fenómenos como la concordancia en las oraciones impersonales con el verbo *haber* (*Habían muchas personas en la manifestación*), si no se adopta una orientación variacionista pueden dar lugar a una visión empobrecedora de la realidad lingüística del español, pues frente a la norma académica que prescribe la forma en singular del verbo, lo habitual en amplísimas zonas del español de América e incluso del español peninsular (las zonas bilingües de habla catalana, por ejemplo), es la variante en concordancia.

### 3. GRAMÁTICA PEDAGÓGICA Y VARIACIÓN

El término *gramática pedagógica* se ha asociado al impulso dirigido a un cambio en el paradigma gramatical sobre el que se cimenta la enseñanza de la lengua, sobre todo de L1, fomentado por la voluntad innovadora de sectores tanto del ámbito pedagógico como filológico. Se trata de una propuesta que, en el terreno de la didáctica, plantea un escenario docente basado en el enfoque comunicativo y en los principios del constructivismo, en cuanto que sitúa al alumnado como referente del proceso formativo.

Si bien en las últimas décadas han sido numerosos los trabajos dedicados a divulgar tanto los principios generales de esta gramática de la comunicación como experiencias prácticas ilustrativas, la variación no ha sido objeto de una atención específica. Ello no es óbice para que sea sencillo determinar la importancia de incorporar la perspectiva variacionista en una gramática de uso que pretende, como señalan Bosque y Gallego (2016: 66), «penetrar en las propiedades del sistema interiorizado con el que damos forma a nuestros pensamientos y con el que comunicamos nuestras intenciones, nuestros sentimientos o nuestras experiencias».

El primer principio defendido por los autores del modelo de gramática pedagógica se refiere a las microestructuras, es decir, a la sintaxis del enunciado.

En este espacio de intervención didáctica, cobra relevancia el componente léxico-semántico frente a la mirada exclusivamente formal de la gramática tradicional. Como señalan Rodríguez-Gonzalo y Zayas (2107: 248): «En una enseñanza de la

gramática vinculada al uso, es necesario que la descripción gramatical no sea únicamente de tipo formal sino que ponga en relación las formas lingüísticas con los significados y las intenciones».

De ahí se derivan dos consideraciones de gran interés para la didáctica de la lengua: la dimensión argumental del enunciado, sustentado sobre la aportación semántico-gramatical del verbo, y, como postula la lingüística perceptivo-cognitiva, la vertiente informativa de la oración. De esta manera, como indica Gutiérrez (2004: 29), sobre el constructo oracional actúan tres categorías: las del nivel morfosintáctico, las procedentes del comunicativo-intencional y las de carácter pragmático-interpretativo.

La variación ocupa un lugar privilegiado en numerosos fenómenos relacionados con esta primera referencia de la gramática pedagógica, sobre todo porque permite estudiar la selección de variables gramaticales en función de criterios de índole informativa y pragmática.

Pongamos el ejemplo de cómo se presenta un contenido argumental a partir de diferentes opciones, en este caso de una oración transitiva (1), por una parte, y, por otra, de construcciones hendidas (2), pseudohendidas (3) o pseudohendidas invertidas (4)<sup>1</sup>.

- (1) Juan trajo los regalos del cumpleaños
- (2) Es Juan el que/quien trajo los regalos del cumpleaños.
- (3) El que/quien trajo los regalos del cumpleaños fue Juan
- (4) Juan es el que/quien trajo los regalos del cumpleaños

Las diferencias entre las cuatro formulaciones argumentales no radica en el componente formal, sino en la estructura informativa del enunciado, o lo que es lo mismo, en la finalidad interlocutiva y, por ello, en el proceso de focalizar el interés comunicativo de la oración en uno de sus componentes. La variación permite, por tanto, orientar la producción de los enunciados hacia una perspectiva que trasciende el mero formalismo sintáctico para adentrarse en estrategias dirigidas a la eficacia comunicativa de la intencionalidad expresiva.

El segundo aspecto nuclear en la propuesta de la gramática pedagógica es el nivel discursivo: la oración forma parte de un texto, realizado en una situación comunicativa dada, y es en ese marco en el que cobra su verdadero sentido. Como indican Pérez Esteve y Zayas (2007: 97): «Aprender a usar la lengua es aprender su uso con situaciones y propósitos diferentes, ya que las habilidades y estrategias para el uso de la lengua son específicas según la clase de intercambio comunicativo,

<sup>1</sup> No se entra aquí en el debate en torno a la naturaleza gramatical de este tipo de oraciones y a la adecuación de la terminología utilizada en español (vid. Guitart 2013).

el ámbito social en que éste se realiza y la clase de texto que se utiliza». De hecho, como señala Brucart (2000: 177), numerosas categorías (cita el caso, por ejemplo, de ciertos adverbios y de los marcadores discursivos) no pueden explicarse si no se trascienden los límites oracionales y se plantea una gramática del enunciado vinculado con el discurso. En esta línea, autores como Bernárdez (2000) han planteado la posibilidad de establecer una correlación entre las categorías de análisis de índole textual y oracional.

En el apartado dedicado al análisis del discurso se ofrecerán ejemplos de las aportaciones de la variación a este relevante capítulo de la didáctica de la lengua.

El tercer principio de la gramática pedagógica ha fomentado un notable despliegue bibliográfico en los últimos años: la implementación de la propuesta curricular de incidir, en la etapa de secundaria, en el componente metalingüístico como metodología didáctica imprescindible en la enseñanza de la gramática.

Bosque, uno de los autores que ha propuesto una gran diversidad de actividades centradas en la perspectiva metagramatical, defiende la relevancia de este planteamiento didáctico (2018: 33):

deberíamos impulsar formas de reflexión que, sin implicar un aparato formal o teórico complejo o una terminología alambicada, permitieran a los alumnos captar las relaciones que existen entre la forma y el sentido, ya que es siempre más importante aprender a distinguir matices que memorizar nomenclaturas y aplicarlas mecánicamente

Camps (2000: 104 y ss.) considera que una gramática basada en el uso y en la función comunicativa debe abordar una programación de ejercicios de este tipo, porque el enfoque comunicativo y la consecuente reflexión en torno al uso de las unidades gramaticales forman parte de un *continuum* que desarrolla múltiples relaciones, que permiten conectar la gramática implícita de los hablantes con los conocimientos impartidos. Así lo reconoce Brucart (2000: 167): «la principal justificació de l'anàlisi gramatical hauria de ser la de utilitzar-se com un procediment a través del qual l'estudiant reflexiona críticament sobre el seu coneixement implícit de la llengua».

Esta dimensión de la enseñanza gramatical afecta también al texto, y así, según señala Camps (1994: 89), las actividades encaminadas a la revisión de textos, basadas en el modelo cognitivo de la composición escrita, permiten aplicar criterios de reflexión sobre el uso de los componentes discursivos en función de criterios pragmáticos y comunicativos.

También en este terreno la variación ofrece un campo de trabajo con notables implicaciones didácticas. Tal es el caso, por ejemplo, de la variabilidad del sujeto en español en dos aspectos relevantes de su sintaxis: la expresión vs. ausencia (5) de los

sintagmas que desempeñan esta función (incluso en contextos de mayor complejidad estructural (6)), especialmente en el caso de los pronombres, y la anteposición/posposición respecto al verbo (7).

- (5) Nos dijo que tuviéramos paciencia/Él nos dijo que tuviéramos paciencia
- (6) Las personas que conozco son muy leales/Yo, las personas que conozco son muy leales
- (7) Los amigos de la infancia invitaron a María/A María la invitaron los (sus) amigos de la infancia

Las actividades programadas deben ir dirigidas a la reflexión por parte del alumnado en torno a qué razones pragmáticas y comunicativas obedece la presencia del sujeto expreso en una lengua de sujeto nulo como el español, en la que la variante no marcada es la elisión, y, en esta misma línea, qué factores, también discursivos, favorecen una posición u otra del sintagma sujeto. Lo que se está trabajando, a través de esta metodología metagramatical, son los procesos de tematización y de ordenamiento informativo de los componentes del enunciado, lo que supone una aportación notable en el ámbito de la competencia estratégica.

#### 4. LA VARIACIÓN EN LAS DISCIPLINAS DE LA GRAMÁTICA DEL DISCURSO

Pese a que algunas aproximaciones han sido ya expuestas en los anteriores apartados de este capítulo, en el presente se pretende sistematizar cuáles son las aportaciones de la metodología variacionista en las tres grandes disciplinas de las que se nutre una gramática del discurso como paradigma de la gramática pedagógica: la sociolingüística, el análisis del discurso y la pragmática.

##### 4.1. LA SOCIOLINGÜÍSTICA

La contribución de la disciplina sociolingüística al modelo de gramática discursiva y pedagógica resulta primordial, sobre todo para la dimensión variacionista, puesto que esta epistemología surgió desde las diferentes aproximaciones a la vertiente social del lenguaje que comparten el objetivo de explicar por qué se produce la diversidad de emisiones lingüísticas entre los hablantes de una comunidad y de proyectar sobre la descripción lingüística la perspectiva de la regla variable, expuesta por Labov, frente a la regla categórica del modelo chomskiano. Todo ello condujo hacia la crisis de la gramática prescriptivista ante una visión de índole comunicativa y descriptiva, que aplica categorías valorativas sobre los fenómenos lingüísticos basadas en la aceptabilidad en función de una serie de factores de diversa procedencia.

Para los intereses de este trabajo, conviene recordar, además, que las diferentes corrientes sociolingüísticas posteriores a Labov han ampliado los centros de interés a una aplicación del modelo variacionista a mecanismos que van más allá de los niveles fónicos y morfológicos, como recuerda Moreno Fernández (2012: 13):

la derivación hacia ámbitos de interés diferentes de los que preocupaban en sociolingüística durante los años setenta, como la variación en el nivel sintáctico y discursivo, la riqueza estilística o el manejo de factores pragmáticos, ha llevado a hablar de una sociolingüística post-laboviana

La sociolingüística plantea que las variables lingüísticas están condicionadas por factores de diversa naturaleza, que, como veremos a continuación, deben ser tenidos en consideración en un planteamiento didáctico de la programación lingüística.

#### a) Factores sociales

Las investigaciones sociolingüísticas han demostrado la existencia de diferencias en torno a la variación lingüística de índole generolectal (hombres y mujeres), sociocultural y de edad.

El factor etario es el más relevante para el objetivo de este capítulo. Sus particularidades en torno a cómo contribuye en el uso y vigencia de las formas lingüísticas ha sido estudiado por numerosos autores, entre los que cabe destacar la contribución de Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 123 y ss.), que destacan, junto al resto de factores sociales, su implicación en los procesos de cambio lingüístico. En el caso concreto de los hablantes jóvenes, junto a los sectores medios y bajos de la sociedad, son los principales responsables de lo que Labov definió como los «cambios desde abajo».

Frente al efecto neutralizador de las diferencias de uso promovido por el modelo estándar, las programaciones de aula para el alumnado de secundaria deberían tomar en consideración algunas de las aportaciones de la sociolingüística variacionista, que afectan a mecanismos gramaticales y discursivos de diversos niveles. Esto contribuiría a consolidar la imagen de lengua de uso, afianzando su dimensión comunicativa, además de conectar con las expectativas del discente, sin que ello suponga renunciar a ampliar sus conocimientos estratégicos.

Así, por ejemplo, la variación que se produce en las cláusulas relativas de lugar, entre los nexos adverbiales (8) y los pronominales (9), ha sido estudiada por algunos autores (Blas Arroyo et alii 2019: 224) que demuestran la preferencia de las generaciones jóvenes por la primera variable frente a la segunda, considerada de un nivel formal superior.

(8) La casa *donde* sucedió todo está alejada

(9) La casa *en la que* sucedió todo está alejada

Esta constatación permitiría entender (y actuar –si fuera necesario–) la omnipresencia entre el alumnado delnexo adverbial, incluso en distribuciones que llevan al límite el significado locativo (p. ej. *la metodología donde mejor se aprecian estos valores es la constructivista*), pero también incidir en la variante estilística en el uso de las variables, insistiendo en el uso de las formas pronominales en textos escritos de carácter formal como modo de contribuir a la progresión de la competencia lingüística y al enriquecimiento de las formas disponibles.

En la línea de contribuir a las orientaciones metodológicas de programación relacionadas con las actuaciones lingüísticas de los jóvenes, se pueden citar algunos ejemplos más entre el volumen creciente de trabajos en este sentido.

Mahler (1996) abordó la variación temporal presente histórico/pretérito perfecto simple en las narraciones orales y escritas de los jóvenes. Comprobó que la alternancia era muy importante en el canal oral (72% de los textos del corpus) y apenas significativo en el escrito (8%). Analizó, además, en qué contextos discursivos se producía con mayor frecuencia la alternancia (por ejemplo, tras ciertos conectores y en las secuencias de mayor complejidad narrativa).

Estudios como el citado aportan información necesaria para programar aspectos relacionados con la cohesión temporal en tipologías textuales que tienen una notable presencia en la etapa de secundaria.

Baste una muestra más para comprobar la importancia de la variación relacionada con el factor etario en la didáctica de la lengua. Albelda (2018) ha analizado la variación de los mecanismos atenuadores en la argumentación en función de la edad.

Los resultados obtenidos permiten comprobar que el grupo juvenil se encuentra en la zona media en la aplicación de las estrategias mitigadoras (los mayores de 35 años serían los que más las utilizan y los de edad superior a los 55 los que menos). Además, observa que los mecanismos más utilizados por los jóvenes son la impersonalización, el paralenguaje y los marcadores discursivos, por ser los que más contribuyen a la función más asociada con la autoimagen.

Dada la importancia concedida por los planes de estudio a la argumentación, oral y escrita, estas indicaciones de origen variacionista pueden resultar determinantes a la hora de plantear cuáles los núcleos de interés didáctico en los que es necesario insistir.

## b) Factor geográfico

Los estudios de sociolingüística han atendido tradicionalmente los aspectos dialectológicos como un factor determinante para explicar aspectos lingüísticos que, en los últimos años, han ido más allá del interés inicial por los fenómenos fónicos.

De esta manera, los trabajos en este campo han aportado rasgos que resultan relevantes para la programación de una gramática comunicativa de uso, capaz de integrar este factor con el fin de potenciar la dimensión didáctica de los contenidos.

Basten, como ejemplo, las investigaciones (Blas Arroyo et alii 2019: 252 y ss.) en torno a la variación en el ámbito de las perífrasis modales deónticas (*haber del tener que*).

Si la variante con el auxiliar *tener* es mayoritaria en el español estándar, en las zonas de bilingüismo catalanoparlantes la presencia de la forma con *haber* presenta unas frecuencias de uso muy superiores al resto de variedades geográficas por su amplia difisión, a lo que ha contribuido la presión normativista frente a la variable considerada como castellanismo.

Esta situación debe contemplarse cuando se plantee una didáctica de las construcciones modales permeable a los usos comunicativos del alumnado, sobre todo en una programación que integre a todo el sistema de perífrasis modales, con la presencia de las variantes *deber/deber de* y las diferencias que la norma establece entre sus valores deónticos y epistémicos.

### c) Factor estilístico

La sociolingüística laboviana determinaba que las diferencias estilísticas dependían del grado de atención del hablante ante su acto de habla y, así, proponía una progresión que iba desde el estilo casual (EC) a las variantes estilísticas más formales. Este principio establecía, pues, una correlación entre la situación comunicativa y el estilo de habla: conforme el estilo es más informal tienen más incidencia las variantes vernáculas y, en sentido contrario, cuando es más formal hay una presencia mayor de las variantes estándares y prestigiosas.

El desarrollo posterior de estos principios, como señalan Cutillas y Hernández (2018), ha llevado a considerar la variación estilística como una acción proactiva del hablante, que adapta su estilo a las características de la audiencia, al contexto de uso y a los objetivos perseguidos en la comunicación interpersonal.

Algunos estudios ofrecen conclusiones que pueden ser trascendentes en la labor didáctica. Tal es el caso de los que han analizado las relaciones entre el tipo de discurso, el tema tratado y los objetivos comunicativos con la mayor o menor selección de las variantes vernáculas (cfr. Blas Arroyo 2005. 51 y ss.): los discursos dialógicos y narrativos son los más proclives a estas variantes, mientras que los argumentativos son mucho menos propicios.

Llegados a este punto, es el momento idóneo de plantear la presencia del registro coloquial en la formación del alumnado en una didáctica de la lengua capaz

de vertebrar un modelo de actuación que contemple las posibilidades de selección estilística como un componente notable de su competencia estratégica.

La contribución del estilo coloquial y de las variantes vernáculas a la enseñanza-aprendizaje de la lengua puede sintetizarse en los siguientes ámbitos de actuación:

1. La educación conversacional, como disciplina transversal capaz de incorporar la educación en valores, permite «l'acostament directe a l'oralitat primigènia i la sistematització de les seues estratègies discursives» (Dolz y Schneuwly 2006:10), tanto en situaciones que exigen un grado de formalidad notable como en las que se aproximan al polo de naturalidad expresiva. La finalidad es lograr la eficacia comunicativa, para lo cual existen una serie de mecanismos y de operaciones cognitivas que garantizan el máximo de expresividad en el mensaje y, con ello, su productividad informativa: el orden pragmático del enunciado y, en consecuencia, las estrategias de realce y de focalización, tanto de los participantes en el acto de habla como de los segmentos argumentativos, temáticos y remáticos; mecanismos que responden a la condensación y economía lingüística (analogías, elipsis, abreviaturas, etc.); la creatividad léxica para lograr el énfasis semántico a través del recurso a la derivación o la composición; por supuesto, el componente paraverbal, sobre todo en el ámbito de la oralidad, como sistema que contribuye a generar un complemento central de la comunicación efectiva.

2. La dimensión pragmática, situacional, de la variedad coloquial la convierte en idónea para trabajar aspectos tan relevantes como las implicaturas, o significados vinculados a los contextos comunicativos, y, en general, los procesos de inferencia. Pero también para tratar los mecanismos de la idiomatidad y su funcionalidad comunicativa (unidades fraseológicas: rutinas conversacionales, frases hechas, locuciones y marcadores, etc.).

3. La presencia de rasgos coloquiales en la textualidad, sobre todo en determinadas tipologías presentes en el currículo de secundaria (periodística, publicitaria, divulgativa) obedece a una estrategia discursiva oralizada que se manifiesta en la selección de recursos conversacionales con una finalidad comunicativa concreta. Se transmite así una imagen que contribuye a la eficacia y expresividad del mensaje en dos direcciones: frente a la arbitrariedad del modelo más formal, se proyecta una imagen de dinamismo, de espontaneidad y de naturalidad, selección que entronca con la lengua viva, en uso, permeable a la idea de comunicación cotidiana.

Resultan interesantes, en este marco de actuación, los mecanismos propios del estilo dialógico, entre los que destacan las modalidades oracionales al margen de la enunciativa –interrogativa, exclamativa e, incluso, la exhortativa– como reproducción escrita de la secuencialidad conversacional; el discurso reportado, con la opción de mantener la imagen coloquial de las citas, para señalar el contraste entre

la voz del narrador, y la de las formas reportadas, caracterizadas por su mimesis de la oralidad, lo que potencia el efecto de diálogo entre los códigos concurrentes. El uso de los marcadores en los que la claridad expositiva, propios del discurso escrito, se ve salpicada por unidades conectivas de procedencia coloquial, cuyo fin es transmitir la imagen de «andadura a golpes de subjetividad» (Vigara 2005: 421): comentadores, reformuladores, marcadores de alteridad, etc. Finalmente, la selección léxica, sobre todo el uso de la fraseología, del léxico familiar, así como de recursos creativos de dicho ámbito –sufijación valorativa, composiciones morfológicas, etc.– que afianzan el principio de idiomatidad, sin olvidar las unidades con un intenso anclaje pragmático, como las interjecciones.

#### 4.2. ANÁLISIS DEL DISCURSO

Los estudios orientados hacia el discurso se centran en la aportación de aspectos como el componente lingüístico formal, el semántico-pragmático, la incidencia de la situación comunicativa, su función social, así como la presencia de los participantes en el acto comunicativo y el canal por el que se transmiten.

La unidad de descripción de esta disciplina es el texto, considerado en su dimensión discursiva, es decir, como construcción que actúa en una situación comunicativa dada. Se trata de categorizaciones determinadas por rasgos pragmáticos, estructurales y lingüísticos que canalizan los intercambios comunicativos en la sociedad. La lingüística textual ha ejercido una notable influencia sobre los planes de estudio, de manera que las programaciones se diseñan con el objetivo de que el alumnado acceda al aprendizaje de la producción de textos en sus tres grandes niveles: relación del texto con la situación comunicativa, la diversidad de tipologías textuales como «constructos sociohistóricos» (Bronckart 2004: 94), y el conocimiento de las estructuras lingüísticas.

En su vertiente vinculada con los mecanismos que contribuyen a la producción de un texto eficaz en su función comunicativa, la variación puede aportar una notable contribución en los diferentes niveles implicados en el entramado discursivo:

- La progresión temática, relacionada con las operaciones cognitivas que determinan el establecimiento de la referencia y el control/regulación de la orientación informativa (tema/rema).
- Los mecanismos de cohesión léxica y gramatical.
- La coherencia, que se centra en los elementos del contexto, el conocimiento compartido por los interlocutores y las estrategias desplegadas para hacer relevante la información.
- El anclaje déictico que sitúa al texto en las coordenadas contextuales de índole espacio-temporal y contribuye a fijar el estatuto de los interlocutores.

Veamos algunas muestras de la aplicación de los principios variacionistas a los componentes de la gramática del texto y al discurso.

Los mecanismos de la cohesión, como expresión de aspectos de la coherencia y de las estrategias pragmáticas de la información, han sido objeto de un interés singular en cuyos resultados se percibe el rastro de la metodología variacionista.

La teoría de la accesibilidad a los antecedentes de los mecanismos referenciales en el texto (Ariel 1990) permite determinar la selección de las formas anafóricas en el texto en función del grado de accesibilidad de las diferentes categorías (de los marcantes de accesibilidad baja como el SN definido, a los de accesibilidad alta, como los pronombres) y de los factores que afectan a la recuperación de los antecedentes (distancia textual, prominencia del antecedente, naturaleza de la conexión).

Algunos estudios muestran cuáles son las opciones en la selección de los mecanismos cohesivos por parte de los estudiantes. Tal es el caso de Ribera (2012), que en su análisis de un amplio corpus de escritos narrativos del alumnado de ESO comparándolos con producciones de expertos, ofrece informaciones de sumo interés para los objetivos de una gramática pedagógica.

Concluye, en primer lugar (Ribera 2012: 208), que los principales problemas en el uso de los mecanismos de cohesión radican no en el establecimiento de la referencia, sino en su mantenimiento en el discurso, sobre todo a través de las categorías implicadas en la anáfora gramatical. Además, en el ámbito de la cohesión léxica (Ribera 2012: 183), observa que el alumnado se decanta por los recursos de la repetición frente a los de la reiteración, y entre estos, los menos utilizados son la hiperonimia/hiponimia y las proformas léxicas.

Conviene tener presente, como otro aspecto que vincula la variación gramatical con el discurso, la siguiente constatación de Moreno Fernández (2009: 35-36): «muchas variantes aparentemente sintácticas se explican solo desde el discurso y la pragmática».

Tal es el caso, por ejemplo, de los demostrativos, ubicados tradicionalmente en el ámbito de la deixis espacio-temporal, pero cuya elección, tanto en lo que afecta a su significación como a su posición respecto al nombre, puede depender de factores pragmáticos y discursivos.

Así, la anteposición y selección de uno de los tres demostrativos convierte el señalamiento en una orientación de proximidad/lejanía respecto al centro deíctico del enunciado que obedece al criterio afectivo de la mostración en términos de cercanía, atenuación o alejamiento (10).

- (10) (a) Hoy conoceremos a *esta* persona que vino ayer
- (b) Hoy conoceremos a *esa* persona que vino ayer.
- (c) Hoy conoceremos a *aquella* persona que vino ayer

Esta misma orientación mostrativa, pero en sentido negativo, refleja la elección de la variante pospuesta (11).

- (11) (a) Ahí tienes el libro este que querías
- (b) Ahí está el libro ese que querías
- (c) Ahí está el libro aquel que querías

Un caso notorio en la línea expuesta es la que corresponde a la selección de los tiempos verbales. La elección de formas procedentes del futuro, condicional, pretérito imperfecto o pretérito perfecto compuesto, por citar los tiempos más estudiados, obedece a criterios alejados de la temporalidad y de la modalidad, para explicarse por motivos discursivos relacionados con la evidencialidad.

Los trabajos sobre esta categoría verbal (Bermúdez 2005, Escandell 2010, Azpiazu 2016, Böhm 2020) revelan que usos como los descritos en (12) reflejan la intención comunicativa del hablante con el fin de expresar su actitud hacia las condiciones de verdad del mensaje, en cuanto que proceden bien de una fuente indirecta o bien de un proceso inferencial interno, que puede provenir de una información previa, incluso compartida con el oyente.

- (12) (a) Esta noche *había* una actuación, pero la han aplazado
- (b) Es pronto. No *habrá llegado*
- (c) Las encuestas indican que las elecciones de la pandemia *dejarían* en Galicia el resultado clásico

Finalmente, la idea de los discursos como constructos sociales determinados por una finalidad comunicativa en una situación social concreta aporta la noción de tipología textual y de registro, en los que se produce la confluencia de la variación funcional con el estilo al identificarlo como la relación entre el potencial semántico y la situación comunicativa: la lengua ofrece una serie de posibilidades expresivas que adquieren su funcionalidad comunicativa en el contexto en que se producen. Esta nueva vertiente del análisis del discurso y de su vertiente estilística, con su «sesgo situacional [...] se nos aparece vestida de gramática pragmática» (López García 2000:21).

De esta forma, la variedad discursiva permite que, como indica Moreno Fernández (2012: 81), «la lengua despliegue un rico repertorio de transformaciones discursivas que permiten decir cosas diferentes de modos diferentes o las mismas cosas de maneras distintas».

La competencia estratégica del alumnado le debe permitir actuar no solo para elegir la variedad funcional adecuada a cada situación, sino también para desplegar todos los mecanismos que contribuyen a la eficacia comunicativa del discurso.

En un trabajo panorámico ilustrativo, Gerrero (2013) expone las aportaciones de la metodología variacionista en este ámbito. Destaca que así como hay trabajos muy interesantes, para el objetivo didáctico de este capítulo, en torno a unidades del discurso como los marcadores y su relación con las tipologías textuales, no ocurre lo mismo con las macroestructuras discursivas, más allá de algunas aproximaciones a los factores que determinan la selección de algunos modelos de secuenciación.

### 4.3. LA PRAGMÁTICA

Los estudios de pragmática se han convertido en un referente ineludible en una gramática que trascienda la visión inmanentista e incorpore al contexto como referente del significado no solo de los enunciados sino también de las funciones gramaticales y las categorías. Se trata, en definitiva, de una aportación necesaria en una perspectiva de la didáctica de la lengua que se ajuste al modelo comunicativo.

La variación ofrece, en este campo, numerosos recursos relacionados con diferentes niveles de la programación didáctica, cuyo común denominador es determinar la elección por parte del hablante, entre las diferentes posibilidades presentadas por el sistema, del mecanismo que se ajusta mejor a sus necesidades comunicativas.

Un terreno abonado para la implementación de esta metodología es el de los actos de habla, noción próxima a la de enunciado, pero que insiste en la idea de que la comunicación es acción, por lo que, como recuerda Escandell (2004: 186) «los actos de habla catalogan las intenciones y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas».

Así, se pueden abordar cuáles son los mecanismos disponibles para el hablante para formular una petición, o una orden, a partir del potencial comunicativo de las modalidades oracionales (interrogativa, exhortativa, etc.), de los tiempos verbales (condicional, pretérito imperfecto, por ejemplo), y de otros recursos que, como los citados, dependen de factores vinculados con la cortesía (grado de atenuación del enunciado) y la situación comunicativa (mayor o menor formalidad/espontaneidad).

Otro aspecto reseñable es el de la déxis personal en las denominadas estrategias de desfocalización (Haverkate 1994: 131 y ss.). La selección de una u otra forma pronominal obedece a factores diversos de índole comunicativa, como el grado de implicación con el interlocutor y la proximidad a la expresión coloquial de la impersonalización con la segunda persona (13), o el tipo de discurso, con las estrategias de mayor despersonalización en los enunciados de contenido universal en los textos científicos-académicos (14) y las que persiguen la solidaridad perlocutiva del receptor, como en el caso de los textos publicitarios (15).

- (13) *Vas* a clase y no sirve para nada
- (14) *Se llega* así a la conclusión/*Llegamos* así a la conclusión
- (15) Lo único que *necesitas* para ser el rey de multimedia es un dedo

También la noción de relevancia (Sperber y Wilson 1986) aporta enfoques imprescindibles a la gramática pedagógica en cuanto que permite interpretar las formulaciones gramaticales en función de las necesidades comunicativas del hablante, lo que repercute en cómo se organiza la información.

Desde esta perspectiva, cobra importancia en la enseñanza de las construcciones gramaticales los principios de tematización y de focalización, como actuaciones basadas en la elección por parte del emisor de las variantes que mejor se ajustan a sus objetivos comunicativos, pues le permiten situar el centro de interés en secuencias concretas del enunciado a partir de los recursos ofrecidos por la lengua (16).

- (16) (a) El jardinero regó las plantas
- (b) Las plantas las regó el jardinero
- (c) Nunca supe la verdad de los hechos
- (d) La verdad de los hechos, nunca la supe

## 5. CONCLUSIÓN

La aportación de la metodología variacionista a la didáctica de la lengua, en su dimensión comunicativa, resulta determinante en un enfoque centrado en el alumnado, en su actividad como hablante, capaz de superar las limitaciones tradicionales de una gramática meramente descriptiva y de «establecer puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los conocimientos básicos sobre la lengua propios de la sociedad del conocimiento»(Rodríguez Gonzalo 2012: 97).

Para ello es necesario, en primer lugar, plantear una visión operativa sobre la teoría de la variación que permita abarcar ámbitos de aplicación didáctica que vayan más allá del reduccionismo teórico propuesto en los manuales de texto. Ello implica no limitarse a una proyección como materia aislada de contenidos que de manera habitual solo comprenden la cuestión diatópica, sino convertir la metodología de la variación en un instrumento idóneo para implementar los espacios de intervención nucleares en una gramática pedagógica como la descrita en estas páginas.

Este cambio de orientación metodológica respecto al modelo de la enseñanza prescriptiva exige una formación del profesorado que no solo afecta a la dimensión didáctica de la propuesta educativa, como es habitual y así lo recogen los diversos centros encargados de la renovación pedagógica, sino a la actualización de

conocimientos conceptuales, no siempre contemplados por los planes de estudio universitarios.

Únicamente desde un aprendizaje consolidado en lo que supone una perspectiva variacionista sobre el fenómeno lingüístico y comunicativo, capaz de abarcar las diferentes vertientes expuestas en este trabajo, se puede realizar una transposición didáctica de una metodología que permite integrar, en la didáctica de la gramática, los diversos ejes de interés procedimental, el discursivo, el sociolingüístico y el pragmático, sin olvidar la actividad metalingüística. Así lo señala Bosque (2018: 34):

En la lista de cambios urgentes que la enseñanza de la gramática nos exige deberían estar los destinatarios mismos de la formación lingüística de carácter más técnico. No me cabe duda de que han de ser los profesores de lengua los que mejoren su formación, pero no para transmitirla a sus alumnos en toda su crudeza (a diferencia de lo que se pensó en España durante casi dos décadas), sino para extraer de ella las bases necesarias para plantearles formas de reflexión simplificadas y directas, y por tanto cercanas y perfectamente comprensibles.

Urge, pues, una renovación de los planteamientos sobre los que se sustentan las programaciones para dar cabida en la enseñanza de L1 al modelo del enfoque comunicativo, impulsado desde la referencia curricular, en el que, como se ha defendido en las páginas precedentes, la propuesta variacionista encuentra su canal adecuado de transmisión y puede mostrar todo su potencial formativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBELDA, Marta (2018): «Variación sociolingüística de los mecanismos mitigadores: diferencias de uso en edad y sexo»; *Cultura, Lenguaje y Representación*, XIX, pp. 7-29.
- ARIEL, Mira (1990): *Accessing Noun-Phrase Antecedents*; London: Routledge.
- AZPIAZU, Susana (2016): «Evidencialidad en el pretérito perfecto compuesto del español: revisión y propuesta»; en Ramón González et alii (eds.), *La evidencialidad en español: teoría y descripción*; en Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, pp. 303-325. DOI:<https://doi.org/10.31819/9783954878710>.
- BERMÚDEZ, Fernando. (2005): «Los tiempos verbales como marcadores evidenciales: El caso del pretérito perfecto compuesto»; *Estudios filológicos*, 40, pp.165-188.DOI:10.4067/S0071-17132005000100012
- BERNÁRDEZ, Enrique (2000): «Texto y oración: ¿es posible una visión común?»; *Cuadernos de Filología Italiana*, Vol. extra 1-2, pp.809-829.
- BLAS ARROYO, José Luis (2005): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua en contexto social*; Madrid: Cátedra.
- BLAS ARROYO, José Luis (dir.) et alii (2019): *Sociolingüística histórica del español. Tras las huellas de la variación y el cambio lingüístico en textos de inmediatez comunicativa*; Madrid: Iberoamericana-Vervuert.

- BÖHM, Verónica. (2020): «La función modal y evidencial del pretérito imperfecto. Un análisis de corpus basado en CREA»; *Boletín de filología*, 55 (2), pp. 311-344. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032020000200311>.
- BOSQUE, Ignacio (2018): «Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática»; *ReGrOC | Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1/1, pp. 11-36. DOI: [org/10.5565/rev/regroc.12](https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12).
- BOSQUE, Ignacio; Ángel J. GALLEGO (2016): «La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática»; *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), II Sem., pp. 63-83.
- BRONCKART, Jean-Paul (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*; Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRUCART, Josep M<sup>a</sup> (2000): «L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari»; en Jaume Macià y Joan Solà (eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*; Barcelona: Graó, pp. 163-229.
- CAMPS, Anna (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*; Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, Anna (2000): «Aprender gramática»; en Anna Camps y Montserrat Ferrer (coords.), *Gramática a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 101-118.
- CAMPS, Anna (2010): «Hablar y reflexionar sobre la lengua»; en T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*; Barcelona: Graó, pp. 13-32.
- CAMPS, Anna; Felipe ZAYAS (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*; Barcelona: Graó.
- CANALE, Michael (1995): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje»; en Miquel Llobera (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*; Barcelona: Edelsa, pp. 63-82.
- CHEVALLARD, Yves (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*; Montevideo: Aique editor.
- CUENCA, M<sup>a</sup> Josep (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*; Valencia: Tàndem.
- CUTILLAS, Juan A.; Juan M. HERNÁNDEZ (2018): «Modelos sociolingüísticos de variación estilística»; *Tonos Digital*, 35.
- DOLZ, Joaquim; Bernard SCHNEUWLY (2006): *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*; Valencia/Barcelona: IIFV-PAM.
- DOLZ, Joaquim; Roxane GAGNON; Santiago MOSQUERA (2009): «La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción»; *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp. 117-141.
- ESCANDELL, M<sup>a</sup>Victoria (2004): «Aportaciones de la pragmática»; en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*; Madrid: SGEL, pp. 179-198.
- ESCANDELL, M<sup>a</sup> Victoria (2010): «Futuro y evidencialidad»; *Anuario de Lingüística Hispánica*, XXVI, pp. 9-34
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*; Madrid: Cátedra.
- GUERRERO, Silvana (2013): «Sobre la aplicación de la perspectiva sociolingüística al estudio de la variación discursiva: el caso de la narración de experiencia personal»; *Onomázein*, 28, pp. 188-200. DOI:10.7764/onomazein.28.24.

- GUITART, Jorge M. (2013): «Del uso de las oraciones hendidas en el español actual»; *Revista Internacional d'Humanitats* 27, pp. 89-104.
- GUTIÉRREZ, Marco A. (2004): *Perfiles comunicativos de la oración simple*; Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*; Madrid: Gredos.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2000): «La escuela española de estilística y la pragmática»; *Caplletra*, 29, pp. 13-22.
- MAHLER, Paula (1996): «El valor de presente histórico en narrativas infantiles orales y escritas»; *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23/24, pp. 318-330.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2009): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*; Barcelona: Ariel.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2012): *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debate*; Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- PAYRATÓ, Lluís (1998): *Oralment. Estudis de variació funcional*; Barcelona: PAM.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar; Felipe ZAYAS (2007): *Competencia en comunicación lingüística*; Madrid: Alianza Editorial.
- RIBERA, Josep (2012): *La cohesió lèxica en seqüències narratives*; Alicante/Barcelona. IIFL-PAM-IEC.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen (2012): «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico»; *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), pp. 87-118.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen; Felipe ZAYAS (2017): «La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo»; *Caplletra* 63, pp. 245-277. DOI: 10.7203.
- SCHIFFRIN, Deborah (1994): *Approaches to Discourse*; Oxford: Blackwell.
- SERRANO, M<sup>a</sup> José (2006): *Gramática del discurso*, Madrid: Akal.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen; Andrés ENRIQUE-ARIAS (2017): *Sociolingüística y pragmática del español*; Washington D.C.: Georgetown University Press.
- SPERBER, Dan; Deidre WILSON (1986): *Relevance: Communication and Cognition*; Oxford: Blackwell.
- VIGARA, Ana M<sup>a</sup> (2005): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*; Madrid: Gredos.
- ZAYAS, Felipe (1987): *Propuesta curricular de Lengua Castellana. Enseñanza Secundaria Obligatoria*; Valencia: Generalitat Valenciana-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

