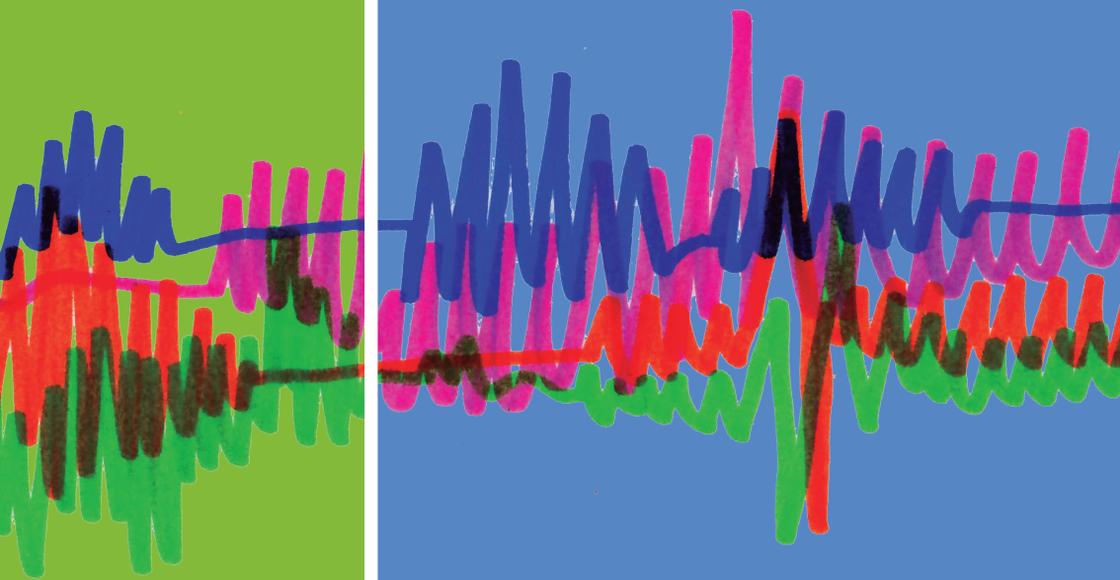


Mercedes Sanz Gil (coord.)

Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe



Estrategias lingüísticas
para la sociedad multilingüe

Mercedes Sanz Gil (coord.)

Estrategias lingüísticas
para la sociedad
multilingüe

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe*

Primera edición: diciembre de 2021

© Mercedes Sanz Gil (coordinadora)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18819-82-7

DOI: <https://doi.org/10.36006/16333>

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Presentación	9
MERCEDÉS SANZ GIL	
1. Desenlaces del contacto de lenguas en la Comunidad Valenciana: entre el cambio de código y el préstamo léxico	13
JOSÉ LUIS BLAS ARROYO	
2. El español de los medios de comunicación como modelo para la clase ELE	25
ELADIO DUQUE	
3. Los textos literarios en la clase de español como lengua extranjera para niños	37
MARCELA FRITZLER	
4. Introducción a la didáctica del español de la salud	51
MARTA GANCEDO RUIZ	
5. La mediación lingüística en español para fines específicos: el ámbito de los negocios	63
JORGE MARTÍ-CONTRERAS	
6. Interlengua e interferencia lingüística en estudiantes extranjeros de español en contextos de intercambio	77
CARLES NAVARRO-CARRASCOSA	

7. La mediación en el <i>Companion volume</i> (CV): exégesis y reflexiones para su inclusión en ELE	91
SARA ROBLES ÁVILA	
8. Los marcadores discursivos desde una perspectiva construccional en la conversación coloquial: integración del modelo de segmentación discursiva Val.Es.Co.	103
SHIMA SALAMEH JIMÉNEZ	
9. Las redes sociales más allá de la socialización y la comunicación	117
MERCEDES SANZ GIL	
10. Percepciones de docentes sobre las clases de español a inmigrantes adultos durante la epidemia COVID-19	129
MARCIN SOSINSKI	
11. Nuevas perspectivas en la enseñanza de la gramática del español	143
MÓNICA VELANDO CASANOVA	
12. Discurso dialógico y registro coloquial: variación y competencia comunicativa	155
FRANCISCO JAVIER VELLÓN LAHOZ	
13. El tratamiento del acto comunicativo de la queja en el ámbito del español para los negocios: algunas reflexiones	169
CRISTINA VILLALBA IBÁÑEZ	

Discurso dialógico y registro coloquial: variación y competencia comunicativa

FRANCISCO JAVIER VELLÓN LAHOZ
Universitat Jaume I
vellon@uji.es

Resumen

El capítulo estudia las posibilidades de la orientación variacionista en la didáctica de la lengua (L1 y L2). Concretamente se centra en la variación funcional y en el registro coloquial como referencia de un nuevo paradigma formativo cuyo objetivo es que los hablantes sean competentes en el empleo de los mecanismos adecuados a criterios como la intención y la finalidad, las estrategias de interacción entre interlocutores, en definitiva, la eficacia comunicativa. En este escenario, el capítulo presenta los espacios de intervención didáctica en los que la aplicación del criterio variacionista y la dimensión dialógica de los textos contribuye a ofrecer una imagen de la lengua alejada de la visión tradicional, centrada únicamente en el modelo estándar y preferentemente en el canal escrito. Estos espacios comprenden tres ámbitos de actuación: la educación conversacional, los rasgos de oralidad en la escritura como estrategia discursiva en algunas tipologías textuales y el contraste interlingüístico que favorece la comparación funcional de los registros.

Palabras clave: didáctica de la lengua, registro coloquial, tipologías textuales, gramática pedagógica.

12.1. Enfoque comunicativo, didáctica de la lengua y variación

El debate en torno a la presencia del registro coloquial en la didáctica de la lengua plantea una serie de retos epistemológicos relacionados tanto con el ámbito de las metodologías docentes,

como con el de cuestiones de índole sociolingüística que serán tratadas en las páginas siguientes.

El enfoque comunicativo y el constructivismo han cimentado un nuevo paradigma en la enseñanza de las disciplinas lingüísticas (en L1 y en L2), en el que se hace necesario integrar tres orientaciones claramente interrelacionadas:

- Frente al modelo estructuralista, el interés recae sobre el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación. Así, la propuesta funcionalista-cognitivista, como recuerdan Delval (1994) en su revisión de las aportaciones de Piaget y Vigostki, y Zanón (2007), defiende que el aprendizaje de una lengua es un proceso basado en la interacción entre la información procedente del medio y los mecanismos cognitivos del individuo.
- El resultado de este cambio de orientación ha sido que la lengua no se observa como una realidad homogénea, sino heterogénea, poliédrica, variable, como un diasistema sujeto a diversos factores comunicativos (Cuenca 1992, pp. 93 y ss.). El variacionismo se ofrece como una alternativa para que los docentes desarrollen en el aula lo que Zayas (1987, p. 17) definió como «la rentabilidad interlocutiva del dominio de variedades lingüísticas».
- En este dominio variacionista destaca, para los intereses de este estudio, la dimensión funcional de la lengua, concretamente los registros entendidos como modalidades lingüísticas encuadradas en unas coordenadas referidas al uso: «és la llengua *situada*, en els seus contextos *situacionals*» (Payrató 1998, p. 27)..

Esta orientación en didáctica de la lengua precisa un nuevo paradigma constituido por un marco epistemológico de actuación y por espacios de intervención didáctica en torno a unidades sobre las que construir la programación docente.

En cuanto al marco epistemológico, dos corrientes aportan los fundamentos teórico-prácticos:

- La estilística y sus nociones de estilo y de registro, recuperados por el funcionalismo sistémico y también por algunas tendencias de la sociosemiótica. La noción de registro provie-

ne de la confluencia de la variación funcional con el estilo, al identificarlo como la relación entre el potencial semántico y la situación comunicativa. Esta nueva vertiente de la estilística, con su «sesgo situacional [...] se nos aparece vestida de gramática pragmática» (López García, 2000, p. 21).

- La pragmática que, atenta a los factores extralingüísticos de la comunicación verbal, propone un método de aproximación a la interacción lingüística que, más allá de los factores gramaticales, atiende a los que garantizan una transmisión eficaz de la información.

En cuanto a las nuevas unidades que suscitan el interés en una didáctica de la lengua ajustada a los términos descritos, destacan tres:

- Los textos y los discursos, considerados como las unidades de comunicación. 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, p. 94) y el conocimiento de las estructuras lingüísticas.
- 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-Vidal (2004, p. 186), «los actos de habla catalogan las intenciones y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas».
- Léxico. La extensión actual de las teorías de la sintaxis léxica frente al modelo abstracto de las reglas gramaticales estructuralistas ha desplazado el centro de interés de la gramática pedagógica (Camps 2005, pp. 71 y ss.) hacia las unidades léxicas, a la vertiente semántica de las estructuras oracionales, a la conexión entre las citadas unidades, al lexicón de una lengua y a cómo se desarrolla la selección de palabras para lograr las exigencias contextuales.

12.2. El registro coloquial y la didáctica de la lengua

En las últimas décadas han proliferado los trabajos en torno a la caracterización de la variedad coloquial. Estos estudios se encuadran en las aproximaciones a la noción de registro funcional: en cada situación comunicativa, el hablante realiza la selección adecuada de los mecanismos verbales para adecuarse al contexto. El grado de formalidad/espontaneidad de la actividad verbal determinará el tipo de registro que, según el modelo establecido por Briz (1998), oscila entre dos extremos abstractos: el formal y el informal-coloquial.

Las investigaciones del Grupo Val.Es.Co de la Universitat de València, así como las publicaciones de autores como Vígara (2005) o Payrató (2003) han contribuido a fijar cuáles son los rasgos que permiten identificar al registro coloquial en el *continuum* de las variedades de uso, y que resultan determinantes para abordar su dimensión didáctica:

- la situación («rasgos situacionales o coloquializadores») (Briz 1996, p. 30), que viene definida por la relación entre los interlocutores y su proximidad viencial y la temática no especializada del mensaje;
- dimensión conversacional (finalidad interpersonal);
- planificación marcada por las necesidades expresivas y comunicativas inmediatas;
- tono informal, que es un compendio de las características anteriores.

Desde la perspectiva docente, estos principios caracterizadores de la actuación lingüística permiten desvelar cuáles son los aspectos relevantes para la comunicación de los mecanismos conversacionales-coloquiales con el fin de convertirlos en espacios de intervención en didáctica de la lengua:

- La eficacia comunicativa es uno de los principios básicos de la actuación conversacional, para lo cual existe una serie de mecanismos y de operaciones cognitivas que garantizan el máximo de expresividad en el mensaje y, con ello, su productivi-

dad 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.

- Aunque es cierto que el registro coloquial no es exclusivo de un canal comunicativo, es en la interacción oral donde se muestra en toda su extensión y con su potencialidad genuina. En este sentido, las estrategias conversacionales, con los mecanismos implicados en ellas, constituyen una referencia inexcusable.
- La dimensión pragmática 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.
- Finalmente, como señala Vigara (2005, pp. 22-23), la «subnorma coloquial», flexible, dinámica y determinada por la adecuación funcional del lenguaje a las situaciones de habla permite observar cómo se desarrolla su influencia sobre la norma y sobre la variedad estándar, y contrastarla con los lenguajes especializados para transmitir la imagen de la lengua como un diasistema y lo que ello supone para la formación de la competencia comunicativa del hablante.

12.3. El registro coloquial y los espacios de intervención didáctica

Lo expuesto en el apartado anterior permite formular cuáles son los ámbitos de didáctica de la lengua en los que la programación e implementación de competencias relacionadas con el registro coloquial pueden resultar más adecuadas y efectivas.

12.3.1. La educación conversacional

El análisis de la conversación y su correlato en el plano educativo ha tenido un gran desarrollo en los últimos años, sobre todo en estudios dedicados a la pragmaestilística y a la oralidad con el fin de reivindicar «l'acostament directe a l'oralitat primigènia i la sistematització de les seues estratègies discursives» (Dolz y Schneuwly, 2006, p. 10).

En esta línea, la educación conversacional, como metodología transversal, se debe dirigir tanto a los ámbitos más informales de la interacción personal como a los más formales. Tal es el caso de uno de las tipologías privilegiadas en los diferentes modelos educativos de Secundaria: la argumentación oral y su género más característico, el debate.

La pragmática de la conversación incorpora los postulados de Grice en una formulación del texto conversacional cuyas unidades de descripción son el turno de palabra y la réplica, y cuyas reglas estratégicas han sido sintetizadas por Gallardo (1996, pp. 73 y ss.) en cuatro competencias:

- Saber escuchar, vinculada con el principio de cooperación de Grice, y saber manifestarlo con el fin de mantener la relación entre interlocutores.
- Saber tomar el turno de palabra, lo que equivale a determinar las estrategias de encadenamiento temático, los modelos de réplica, evitar solapamientos, funcionalidad de las reiteraciones, el habla simultánea, etc.
- Saber mantener la palabra, con mecanismos como las pausas, los elementos fáticos, las recapitulaciones, las estrategias de atención, etc.
- Saber ceder la palabra, mediante pausas, preguntas, llamadas al receptor, etc.

Además de la importancia que tienen los rasgos paraverbales en la competencia conversacional, cobran un singular interés las unidades fraseológicas de uso pragmático-discursivo, habituales en el registro coloquial.

Uno de los dominios en los que más han enfatizado los estudios de este tema es el de los operadores discursivos, los marcadores y su función en el proceso conversacional (vid. Pons Bor-

dería, 1998; Martín Zorraquino, 1999), analizados, como recuerda Cestero (2003, pp. 228-229), desde tres perspectivas: la lingüística textual, la pragmática y el análisis de la conversación.

El resultado han sido numerosos trabajos dedicados a recoger y sistematizar el valor funcional de unidades que garantizan la eficacia de la interacción dialógica, como es el caso de *bueno* (mecanismo asociado a operaciones como el emplazamiento, el enlace, el cambio de orientación o el cierre), de *mira* (emplazador y de enlace) y tantos otros, como *vamos a ver*, *¿sabes?*, *¿qué te iba a decir?*, etc.

12.3.2. Lo oral en lo escrito: tipologías textuales

La denominada «oralidad secundaria» (Ong, 1987, p. 18) es un rasgo presente en numerosos géneros textuales, algunos de los cuales ocupan un lugar de privilegio en el currículo de secundaria.

Entre ellos cabe destacar el discurso periodístico, tanto en los géneros genuinamente informativos (la noticia o el reportaje) como en los más cercanos a la modalidad argumentativa (los géneros de opinión). En la misma línea, cabe destacar el discurso publicitario, en el que el recurso a la oralidad contribuye a su función persuasiva.

La presencia de rasgos coloquiales en el lenguaje periodístico ha sido objeto de atención en los últimos años por diversos autores (Mancera, 2009; Vellón, 2011), al igual que en el caso de la publicidad (Romero Gualda, 2005, pp. 183 y ss.; Vellón, 2007) y en otros géneros incluso orales, como la oralidad escenificada de los informativos televisivos.

En lugar de hablar de la reproducción de formas coloquiales en los textos citados, resulta más ajustado insertar dichos usos en el marco general del estilo dialógico, siguiendo la línea bajtiniana, en la que el enunciado se construye a través de la cooperación con el receptor, convertido así en coautor del sentido último del texto.

De este modo, la presencia de rasgos coloquiales en la textualidad obedece a una estrategia discursiva oralizada que se manifiesta en la selección de recursos conversacionales con una finalidad comunicativa concreta, que será tratada en estas páginas, y que cumplen la condición de aparecer «sin requerir del lector esfuerzo especial para recuperar el auténtico sentido aportado por

los recursos oralizadores o coloquializadores, no escasos, pero siempre calculadamente dosificados» (Narbona, 2007, p. 105).

La didáctica de la lengua puede abordar, en el marco de una programación guiada por los principios de la lingüística textual y la pragmaestilística, algunos de los mecanismos más frecuentes del habla coloquial en los textos escritos, así como su función comunicativa en el discurso:

- 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 para favorecer la imagen abierta del texto con apelaciones que dinamizan el marco asertivo de la exposición; las fórmulas conversacionales; el discurso reportado, con la opción de mantener la imagen coloquial de las citas, que obedece a estrategias discursivas en las que el contraste entre la voz del narrador con el dominio de la variedad estándar, y la de las formas reportadas, potencia el efecto de diálogo entre los códigos concurrentes.
- Sintaxis coloquial, sobre todo en el uso de los marcadores en los que la claridad expositiva, el orden y conexión entre los segmentos textuales, propios del discurso escrito, se ven salpicados por todo tipo de unidades conectivas de procedencia coloquial, cuyo fin es transmitir la imagen de «andadura a golpes de subjetividad» (Vigara, 2005, p. 421): comentadores, reformuladores, marcadores de alteridad, etc.
- La selección léxica, sobre todo el uso de la fraseología –como una variante de la expresión metafórica con peculiaridades propias–, 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.

12.3.3. El contraste interlingüístico

El contraste interlingüístico es, desde la perspectiva del variacionismo, una de las aportaciones más relevantes en la didáctica de la lengua. La integración en secuencias didácticas de diversas va-

riedades funcionales, en un proceso comparativo que fructifica en actividades que permiten la comparación funcional de los registros, se vincula con los ejes sobre los que se cimenta el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua.

En esta línea, las propuestas de índole contrastiva se han enfocado en las programaciones didácticas sobre aspectos como los siguientes:

- El ámbito morfológico. La programación de Campos (2003, pp. 309-320) resulta sintomática de esta vertiente: la comparativa entre el léxico de los fenómenos meteorológicos populares y la terminología científica especializada. El objetivo es comparar los procedimientos morfológicos de los citados registros con el fin de aprender las reglas de creación morfológica: derivación (sufijación/prefijación), composición y colocaciones, y de llevarlas a la práctica a través de un taller de neología.
- El ámbito semántico. En el estudio citado (Campos, 2003, pp. 321 y ss.) se presenta una programación para, desde la vertiente contrastiva entre lo popular y lo especializado, plantear actividades dirigidas a los mecanismos de creación metafórica y metonímica, la paremia y su funcionalidad comunicativa en textos científico-divulgativos y los campos conceptuales. El objetivo es establecer las relaciones entre ámbitos lingüísticos determinados por la situación comunicativa con el fin de establecer los principales procesos de neología desde un punto de vista variacionista.
- La reformulación discursiva. El contraste entre la divulgación y la especialización (Marinkovich, 2005) da lugar a actividades de reformulación de textos científicos a través de textos con recursos propios del registro coloquial, sobre todo unidades fraseológicas. La operación discursiva plantea tareas de adecuación a la situación comunicativa que se austan a principios que oscilan entre la eficacia comunicativa y la exactitud terminológica. En los últimos años se ha desarrollado el concepto de «didacticidad» (Salvador, 2011, p. 92) para definir este modelo de actuación discursiva (presente en géneros muy diversos, además del periodístico, como son la publicidad, el ensayo científico, la manualística, etc.).
- La lingüística de corpus se ha convertido en una de las orientaciones más productivas en didáctica de la lengua (sobre

todo en L2, pero también en L1), como unas de las propuestas más relevante para la formación del profesorado (Tsui, 2004, pp. 41-42), sobre todo porque, como señala Granath (2009, p. 63), ofrece «examples of authentic language use can give students a much more vivid picture of the language».

12.4. Conclusión

En un paradigma docente que contemple la vertiente variacionista de la lengua se precisan actuaciones de tipo actitudinal que lleven al aula las indicaciones curriculares en torno a las variedades de la lengua y la competencia comunicativa.

Estas actuaciones tienen como objetivo socavar lo que Halliday (1982, p. 207) definió como la «homogeneización actitudinal» en torno a la existencia de una única variedad de prestigio, legitimada para su presencia en el currículo escolar, un modelo único de habla que sitúa en los márgenes de la centralidad comunicativa el resto de variedades.

Las reticencias a incorporar el modelo variacionista en la didáctica de la L1 proceden sobre todo de la interpretación del estándar como variedad supradialectal, con un valor identitario no ajeno a la dimensión económica y política, como garantía y exponente de la unidad idiomática y de la implicación del sistema educativo en la fijación y difusión de dicha variedad.

El aprendizaje del estándar, y la necesaria implicación en ello de la institución educativa en un marco didáctico determinado por el variacionismo, debe ser compatible con lo que Bañón (1993, pp. 75 y ss.) define como la «asimilación de hábitos semiolingüísticos y sociosemióticos», que garantizan un proceso de enseñanza-aprendizaje ajustado a la realidad de la actuación comunicativa de los hablantes.

Para ello es necesario programar intervenciones didácticas capaces de transmitir el valor de la formación heterogénea para lograr cimentar una competencia comunicativa adecuada a los diversos factores del habla, frente a nociones de prestigio y de calidad que tienden a consolidar un único modelo idóneo para todos los usos.

Como señala Ovejero (1988, p. 104), el papel del profesor es determinante, puesto que no solo transmite un modelo lingüís-

tico, sino que el currículo oculto de su actividad fija un modelo valorativo en torno a las variedades que perpetúa o modifica la consideración del estándar como exponente del único referente legítimo asociado a la integración social, y sitúa al resto de variedades en el ámbito de la esfera personal y familiar.

Bibliografía

- Bañón, A. M. (1993). Adolescencia, variación lingüística, competencia metacomunicativa y enseñanza de la lengua. *ELUA*, 9, 57-90.
- Briz, A. (1996). *El español coloquial. Situación y uso*. Madrid: Arco-Libros.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Campos, À. (2003). La variació funcional a l'escola: el noms populars i científics dels núvols. En: Martines, V.(coord.). *Llengua, societat i ensenyament* (vol. I, pp. 307-338). Alicante: IIFV.
- Camps, A. (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Cestero, A. M. (2000). La función fática del lenguaje en el discurso y la conversación: recursos lingüísticos para llamar la atención del interlocutor. En: Moreno, F. et al. (coords.). *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales* (vol. I, pp. 227-243). Madrid: Arco-Libros.
- Cuenca, M. J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*; Valencia/Barcelona: IIFV-PAM.
- Escandell-Vidal, M. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.). *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 179-198). Madrid: SGEL.
- Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- Granath, S. (2009). Who benefits from learning how to use corpora? En: Aijmer, K. (ed.). *Corpora and language teaching* (pp. 47-66). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado*. México: FCE.
- López García, Á. (2000). La escuela española de estilística y la pragmática. *Caplletra*, 29, pp. 13-22.
- Mancera, A. (2009). «Oralización» de la prensa española: la columna periodística. Berlín: Peter Lang.
- Marinkovich, J. (2005). Las estrategias de reformulación: el paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica. *Literatura y Lingüística*, 16, 191-210.
- Martín Zorraquino, M. A. (1999). Estructura de la conversación y marcadores del discurso en español actual. En: Casas Gómez y Muñoz Núñez (eds.). *IV Jornadas de Lingüística* (pp. 223-265). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Narbona, A. (2007). Sintaxis de la escritura de lo oral en los diálogos del Quijote. En: Cortés, L. (coord.). *Discurso y oralidad: homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar* (vol. I, pp. 65-112). Madrid: Arco-Libros.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Payrató, L. (1998). *Oralment. Estudis de variació funcional*. Barcelona: PAM.
- Payrató, L. (2003). *Pragmàtica, discurs i llengua oral. Introducció a l'anàlisi funcional de textos*. Barcelona: UOC.
- Pons Bordería, S. (1998). Oye y mira y los límites de la conexión. En: Martín Zorraquino, M. A. y Montolío, E. (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y anàlisi* (213-228). Madrid: Arco-Libros.
- Romero Gualda, M. V. (2005). La palabra en los mensajes publicitarios. En: Romero, M. V. (coord.). *Lenguaje publicitario* (pp. 183-201). Barcelona: Ariel.
- Salvador, V. (2011). Paraula i cultura de la salut: indagacions de lingüística mèdica. *Caplletra*, 50, 89-105.
- Tsui, A. B. M. (2004). What teachers have always wanted to know and how corpora can help. En: Sinclair, J. (ed.). *How to use corpora in Language Teaching* (pp. 39-61). Ámsterdam: John Benjamin.
- Vellón, J. (2007). *Estrategias lingüísticas de los textos publicitarios*. Barcelona: UOC.
- Vellón, J. (2011). El registro coloquial en el texto informativo: entre el estilo periodístico y la estrategia comunicativa. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 17 (2), 675-690.

- Vigara, A. M. (2005). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *marcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 5. <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolinguistica.pdf>
- Zayas, F. (1987). *Propuesta curricular de Lengua Castellana. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Valencia: Generalitat València-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.