

# LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA PARA PROFESORES DE ELE: VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y USO DE LAS TIC<sup>1</sup>

NARCISO M. CONTRERAS IZQUIERDO<sup>2</sup>

Universidad de Jaén, Departamento de Filología Española

**Resumen.** En la última mitad de siglo hemos asistido a una evolución en las tendencias teóricas y metodológicas en la enseñanza de lenguas. Mientras que la tradición anterior se sustentaba en la enseñanza explícita de la estructura gramatical de la lengua (el sistema), las nuevas orientaciones se basan en una concepción centrada en la competencia comunicativa (el uso), planteando el tratamiento de elementos como el contexto, las intenciones comunicativas y los elementos pragmáticos del discurso.

En este nuevo marco teórico, orientado al uso más que al sistema, se concede una gran importancia a la variación lingüística, ya que dicho uso lingüístico está determinado por factores como la procedencia geográfica y el grupo social de los interlocutores, así como por la situación en la que se desarrolla la interacción comunicativa.

En este sentido, podemos y debemos aprovechar las aportaciones de la Gramática Cognitiva, la cual, presentando una concepción de la gramática como un “ente lógico” y manteniendo el vínculo indisoluble entre forma y significado, se muestra muy útil para explicar tanto el valor básico de los elementos gramaticales como el valor de los distintos usos discursivos.

Este cambio en el paradigma teórico conlleva igualmente una evolución metodológica en el campo de la enseñanza de lenguas, y así la explicación y el estudio teórico de estructuras gramaticales son sustituidos por la presentación y la práctica de la gramática en determinados contextos de uso, lo que implica incluir la gramática siempre en situaciones significativas de interacción comunicativa, oral o escrita.

Del mismo modo, en el ámbito metodológico, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas de gran ayuda para que el docente propicie el desarrollo de la motivación y la autonomía del alumno, así como para establecer la relación entre el trabajo en el aula y la realidad fuera de ella.

Por lo tanto, en este trabajo nos proponemos presentar las principales tendencias metodológicas de los nuevos enfoques comunicativos y de la Gramática Cognitiva, centrándonos en el tema del tratamiento de la variación lingüística del español en el aula de ELE a través de los materiales y recursos que ponen a nuestra disposición las TIC en la actualidad.

**Palabras Clave:** Formación de profesores de ELE, Gramática para ELE, lingüística cognitiva, metodología comunicativa, variación lingüística, herramientas TIC.

**Abstract.** In the last half century we have witnessed an evolution in theoretical and methodological trends in language teaching. While the earlier tradition was based on the explicit teaching of the grammatical structure of language (the system), the new orientations are based on a conception centered on communicative competence (use), advocating the treatment of elements such as the communicative context, the communicative intentions and the pragmatic elements of the message.

---

<sup>1</sup> El trabajo fue presentado en la Segunda Jornada Didáctica de Szeged (1 de octubre de 2016). Este trabajo ha sido elaborado en el marco de un proyecto I+D, titulado "La formación de los docentes de español para inmigrantes en diferentes contextos educativos" (referencia: EDU2013-43868-P).

<sup>2</sup> Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Jaén. Desde 2001 es profesor en la Universidad de Jaén. Actualmente es Coordinador Académico del máster oficial UJA-FUNIBER en *Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Sus principales líneas de investigación son la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, la lexicografía y la terminología, campos en los que ha publicado cerca de medio centenar de trabajos.

In this new theoretical framework, oriented to the use rather than to the system, a great importance of the linguistic variation is given, since that linguistic use is determined by elements as the geographic origin and the social group of the interlocutors, as well as by the situation where the communicative interaction develops.

In this sense, we can and should take advantage of the contributions of Cognitive Grammar, which, presenting a conception of grammar as a “logical entity” and maintaining the indissoluble link between form and meaning, is very useful to explain both the basic value of the elements as the value of different discursive uses.

This change in the theoretical paradigm also implies a methodological evolution in the field of language teaching, and thus the explanation and the theoretical study of grammatical structures are replaced by the presentation and practice of grammar in certain contexts of use, which involves including grammar always in meaningful situations of communicative, oral or written interaction.

In the same way, in the methodological scope, Information and Communication Technologies (ICT) are tools of great help to the teacher by favoring the development of the motivation and the autonomy of the student, as well as to establish the relation between the work in the classroom and reality outside of it.

Therefore, in this work we propose to present the main methodological tendencies of the new communicative approaches and of the Cognitive Grammar, focusing on the subject of the treatment of the linguistic variation of the Spanish in the classroom of SFL through the materials and resources that Make ICT available to us today.

**Keywords:** Teacher training of SFL, Grammar for SFL, cognitive linguistics, communicative methodology, linguistic variation, ICT tools.

## 1. Introducción

En los últimos cincuenta años hemos asistido a una profunda y significativa transformación en las tendencias teóricas y metodológicas en la enseñanza de lenguas. La tradición anterior anclaba sus raíces en las teorías lingüísticas abstraccionistas predominantes durante el siglo XX, fundamentalmente el estructuralismo que parte de Saussure y las teorías generativo-transformativas de Chomsky, que entendían el análisis de la lengua como la descripción de la estructura gramatical, el sistema de la lengua. De este modo, la enseñanza de lenguas consistía en la enseñanza de dicha estructura, exponiendo de forma explícita los elementos lingüísticos y sus relaciones meramente formales. Igualmente, la práctica en clase se reducía a la repetición de estructuras y a actividades de corte estructuralista.

Frente a esto, las nuevas teorías lingüísticas y metodológicas parten de una concepción de la lengua centrada en la competencia comunicativa (el uso), poniendo el foco de interés en el tratamiento de elementos como el contexto comunicativo, las intenciones comunicativas y los elementos pragmáticos del discurso.

Esta nueva orientación, centrada en el uso, concede gran relevancia a la variación lingüística, ya que dicho uso está determinado por diversos factores como la evolución histórica de las lenguas, la procedencia geográfica y el grupo social de los interlocutores, así como la situación en la que se desarrolla la interacción comunicativa.

Por lo tanto, centrándonos ahora en la evolución metodológica que todo esto representa, hemos pasado de la explicación y el estudio teórico de estructuras gramaticales a la presentación y

la práctica de la gramática en determinados contextos de uso, incluyendo siempre los elementos, formas y reglas gramaticales en situaciones significativas de interacción comunicativa, oral o escrita.

En este sentido, las novedosas aportaciones de la Gramática Cognitiva, desde una concepción de la gramática como un “ente lógico”, y manteniendo el vínculo indisoluble entre forma y significado, son muy útiles para explicar tanto el valor básico de los elementos gramaticales como el valor de los distintos usos discursivos.

Siguiendo en el ámbito metodológico, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas que pueden servir de gran ayuda al docente, ya que aportan diversas ventajas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, como pueden ser el desarrollo de la motivación y la autonomía del alumno. Igualmente, las TIC constituyen un excelente medio para establecer la relación entre el trabajo en el aula y la realidad fuera de ella, lo que propicia un aprendizaje más significativo y duradero.

De este modo, el objetivo de este trabajo es presentar las principales tendencias metodológicas de los nuevos enfoques comunicativos y de la Gramática Cognitiva, abordando el tema del tratamiento de la variación lingüística del español en el aula de ELE a través de los materiales y recursos que ponen a nuestra disposición las TIC en la actualidad.

## 2. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa

A lo largo del siglo XX, tanto en Europa como en Estados Unidos han existido escuelas, corrientes o grupos preocupados por la descripción y el análisis lingüístico, y que han determinado en gran modo las bases metodológicas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Para entender de forma general las teorías lingüísticas preeminentes durante todo el siglo XX debemos partir de los postulados de Saussure, quien a través de sus famosas dicotomías, oponía la *langue*, sistema abstracto de oposiciones entre elementos y variables, y *parole*, la realización concreta e individual de una expresión lingüística o un conjunto de ellas. A pesar de que el propio Saussure define la lengua como un producto social de la facultad del lenguaje, formado por un conjunto de convenciones adoptadas por el grupo social para permitir a los individuos el ejercicio de dicha facultad, estima que el objetivo de la Lingüística es el análisis de la *langue*, del sistema abstracto, lo que determina el desarrollo de las teorías estructuralistas a lo largo de todo el siglo XX. De este modo, centra el foco de interés en el estudio en la lengua (frente al habla) y en la lingüística interna (frente a la externa).

Por otro lado, la otra gran tendencia de descripción lingüística del siglo pasado hunde sus raíces en las teorías generativo-transformativas del lingüista norteamericano Noam Chomsky, que habla de *competence*: para él, el objeto de la Lingüística es la competencia de un hablante-oyente ideal perteneciente a una comunidad homogénea y que no se encuentre afectado por factores ajenos. Por lo tanto, dicha competencia se refiere al plano interno de la lengua, frente al plano de la “realización” o “actuación”, esto es, el nivel externo. La escuela generativista se interesa por los procesos que llevan al hablante a construir oraciones gramaticales; frente a esto, el uso sería simplemente un reflejo fiel de la competencia, lo que representa uno de sus axiomas básicos. Sobre la base de dicho concepto de *competence*, se establece el de “competencia lingüística”, que a grandes rasgos podríamos definir como lo que conoce un hablante para, con un número limitado de elementos (las unidades del sistema lingüístico) crear un número ilimitado de enunciados.

Estas teorías abstraccionistas sobre la condición de la lengua como sistema (conjunto de elementos relacionados entre sí a través de diversas relaciones), determinan los planteamientos metodológicos para la enseñanza de lenguas, y así, el trabajo en el aula se centra en la descripción

de dichos elementos del sistema y sus reglas de combinación para formar enunciados, reduciendo la práctica a la manipulación formal de piezas (fonemas, morfemas, sintagmas y oraciones) mediante actividades de tipo estructural.

Por todo esto, podemos decir que la Lingüística desde Saussure ha sufrido una evidente deriva hacia el estudio del sistema en abstracto, dejando fuera de la consideración lingüística los hechos del lenguaje en su contexto social, es decir, otra parte fundamental de la lengua, entendida como herramienta de comunicación social, como es la interacción de lengua y sociedad.

Es por esto por lo que a partir de mediados del siglo pasado, diversos lingüistas, convencidos de la necesidad de atender a dichos elementos para un conocimiento integral del ente social que es el lenguaje, abren la puerta a nuevas líneas de investigación que dan lugar al desarrollo de disciplinas lingüísticas, íntimamente relacionadas con otras de corte social, antropológico y psicológico, como la Sociolingüística, la Etnografía de la Comunicación, la Sociología del Lenguaje, la Geografía Lingüística, el Análisis del Discurso, la Sicolingüística o la Pragmática.

Todos estos nuevos planteamientos cristalizan en el concepto de “competencia comunicativa”, término establecido por Hymes (1971), y que a grandes rasgos es todo lo que necesita saber un hablante para comunicarse adecuadamente en una comunidad dada y las destrezas que sean necesarias para actualizarlo<sup>3</sup>. Este saber no solo incluye reglas de comunicación lingüísticas (la *competence* de Chomsky), sino también las reglas de interacción, así como las de tipo social y cultural. Como sabemos, posteriormente dicho concepto de “competencia comunicativa” ha sido objeto de atención de diversos autores, que lo han dividido en diversas “subcompetencias”, y que pueden variar en función de los planteamientos de cada autor, aunque la distinción clásica es la de Canale y Swain (1980), que discriminan cuatro tipos de competencias dentro de este concepto global:

1. La gramatical, para dominar el código lingüístico.
2. La sociolingüística, encargada de cohesionar este código con el entorno comunicativo.
3. La discursiva, que permite combinar de manera coherente formas lingüísticas y estructuras de pensamiento.
4. La estratégica, que dota al hablante de instrumentos verbales y no verbales para solventar rupturas comunicativas y los fallos del código.

Por lo tanto, a modo de resumen, estas nuevas teorías lingüísticas plantean y demuestran que el conocimiento de las unidades del sistema y el dominio de sus reglas combinatorias no es suficiente para dominar una lengua, ya que para ello hay que atender a otros aspectos importantes: pragmáticos, sociolingüísticos, culturales, funcionales o ilocutivos, discursivos o textuales, estratégicos, actitudinales... Así, “dominar una lengua”, sería conocer lo gramaticalmente correcto, pero también aquello que es apropiado en cada contexto, e igualmente aceptado socialmente, es decir, que debemos explicar tanto las reglas internas del sistema como las reglas de uso pragmático, sociolingüístico o discursivo, es decir, relacionar los aspectos formales del sistema con el contexto comunicativo.

Para ilustrar de forma práctica todo esto, veamos algunos ejemplos:

---

<sup>3</sup> En palabras de Hymes (1971), se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”.

1. Situación: casa de los Rodríguez (Jaén, España), jueves, 23.00 horas. El hijo, de unos 20 años, entra en el salón muy bien arreglado:

Hijo: ¡Mamá, qué guapa estás hoy...!

Mamá: No te dejes el coche...

[...]



En este microdiálogo, observamos que no sería posible comprender realmente lo que sucede sin atender a factores de tipo situacional: la hora y el día (típicos de las fiestas entre jóvenes en esa ciudad), el atuendo y aspecto del joven, su relación con la madre... Como vemos, este tipo de elementos hace que el valor locutivo del enunciado del joven (“alabanza al aspecto de la madre”), no se corresponda con el valor ilocutivo, esto es, lo que realmente quiere decir el hablante (“petición del coche”).

2. Futuro de probabilidad:



VV.AA. (2011)

Como sabemos, el futuro de probabilidad se emplea para expresar conjeturas en presente, pero solo cuando se dan ciertas circunstancias contextuales o se persiguen ciertos objetivos discursivos (ironía, humor...), como es el caso de la ilustración anterior.

### 3. Uso de las formas “tú/usted” para el tratamiento de segunda persona<sup>4</sup>:



En este caso, la elección de una u otra forma se realiza según reglas de uso socio-lingüísticas, relacionadas con normas sociales de interacción, en función de factores como las relaciones formales e informales entre los interlocutores o las intenciones comunicativas (buscar la proximidad o la distancia del receptor).

A efectos prácticos, para llevar a cabo una actividad comunicativa en el aula, presentamos una serie de recomendaciones generales:

1. Recrear situaciones reales o verosímiles de comunicación (como escribir una carta al director de un periódico, redactar un correo electrónico con una finalidad y un destinatario concretos, preparar y realizar una entrevista...), ya que esto favorece la motivación y el intercambio de información, fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.
2. Trabajar, ejemplificar y realizar ejercicios con textos completos, ya que limitarse al nivel oracional se ha demostrado insuficiente, puesto que realmente nos comunicamos mediante discursos (tanto orales como escritos), aunque la longitud de dichos discursos pueda ser muy variada, desde una palabra a una novela.
3. Emplear textos auténticos, “realia” (noticias en radio, un folleto turístico, una invitación a una celebración...), pues con esto estamos preparando al alumno para comunicarse adecuadamente en la vida real fuera del aula.
4. Presentar y trabajar registros distintos relacionados con las distintas esferas de la actividad humana, con el mismo objetivo de desarrollar la capacidad comunicativa de nuestros alumnos ante cualquier situación de la vida cotidiana.
5. Favorecer la interacción en el aula a través del trabajo en parejas y en equipos cooperativos, convenientemente organizados, potenciando así el valor didáctico del “andamiaje” (*scaffolding*).
6. Proponer actividades y tareas que propicien un uso integrado de las distintas habilidades lingüísticas de la comunicación (comprensión y expresión oral y escrita, además de la interacción), puesto que dichas habilidades o destrezas se encuentran integradas en cualquier situación comunicativa.

<sup>4</sup> Imagen tomada de <https://vivoycoleando.com/2015/06/15/tuteo-por-decreto/>

### 3. El papel de la gramática en la adquisición de lenguas

Hija: *Papí, cuando sea grande quiero ser maestra.*  
Papi: *¡Ay, mi niña ya sabe utilizar el subjuntivo!*  
Hija: *¡Buaaaaa! ¡papí me ha dicho una palabra feeeeeea!*<sup>5</sup>



Este ejemplo, tomado de la vida real del autor, evidencia que para comunicarse adecuadamente no es necesario tener conocimientos teóricos sobre cómo funciona una lengua (describir, hablar sobre la gramática), ya que el desarrollo de las habilidades lingüísticas, y por ende el de la competencia comunicativa, es una cuestión procedimental (uso, práctica) y no conceptual (descripción).

Por este motivo, debemos diferenciar entre “gramática implícita”, que sería el conocimiento del sistema que tiene el hablante de una lengua por el hecho de usar la lengua (conocimiento que tiene la hija de nuestro ejemplo anterior y que ha adquirido mediante el uso y la interacción), y “gramática explícita”, o conocimiento que se adquiere a partir de la reflexión y categorización metalingüística que hacemos sobre el sistema lingüístico (y que lleva al padre en el ejemplo a emplear una terminología gramatical totalmente desconocida, e incluso “amenazante” para su hija).

Adaptando lo dicho a la adquisición de segundas lenguas, y desde un enfoque comunicativo, el objetivo de la clase debe ser desarrollar una gramática implícita, aunque no por ello la gramática explícita deba estar “proscrita” y “prohibida” en nuestras aulas, puesto que sirve como herramienta útil de reflexión dirigida a mejorar la gramática implícita, aunque deba emplearse de diferentes formas y grados dependiendo de la edad y las características de los aprendices.

De esta complementariedad entre conocimiento (gramática explícita) y uso (gramática implícita), surge un nuevo concepto, el de “gramática útil”, que podemos definir como los conocimientos gramaticales que intervienen en la construcción de los textos, y que ayudan a los estudiantes a expresarse y a usar la lengua con mayor eficacia y propiedad, tanto oralmente como por escrito<sup>6</sup>.

En esta línea de trabajo gramatical, debemos mencionar la Gramática Cognitiva (GC), nueva línea de desarrollo de los estudios gramaticales cuyo eje fundamental es la indisolubilidad de forma y significado<sup>7</sup>. Desde estos postulados, “la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables” (Ruiz Campillo, 2007)<sup>8</sup>.

Otro de los principios teóricos de la GC es que las lenguas representan los mismos hechos e ideas con perspectivas o imágenes distintas, algo que presenta unas repercusiones didácticas

<sup>5</sup> Imagen tomada de <https://catalog.niddk.nih.gov>

<sup>6</sup> Estos planteamientos comunicativos en la descripción gramatical en ELE están presentes, por ejemplo en la obra de Matte Bon (1992).

Igualmente, para ampliar este concepto de conocimiento explícito e implícito véase Bialystock (1978, 1991). El explícito estaría formado por las reglas y estructuras de la LE analizadas y organizadas conscientemente en un sistema por el alumno, mientras que el implícito, de naturaleza intuitiva o subconsciente, es el que subyace en el uso espontáneo de la lengua, hablada o escrita. Este último no es accesible conscientemente, lo que explica que un hablante nativo pueda usar correctamente una estructura pero no pueda explicar por qué la ha seleccionado y empleado.

<sup>7</sup> Los postulados de la GC han sido establecidos fundamentalmente por Lakoff (1987) y Langacker (1987, 1990, 1991, 2000, 2008). Más concretamente, para el español, también recomendamos Castañeda (1997), Cuenca y Hilferthy (1999) y López García (2004, 2005).

<sup>8</sup> Del mismo modo, Cuenca y Hilferthy (1999) señalan una de las hipótesis básicas de la lingüística cognitiva: “la gramática constituye un repertorio estructurado de unidades simbólicas, es decir de elementos bipolares que resultan de la relación que existe entre un polo fonológico y un polo semántico”.

importantes, puesto que desde un punto de vista didáctico las imágenes son instrumentos útiles para (Castañeda, 2012):

1. Aportar sentido y riqueza contextual a las muestras de lengua.
2. Reforzar el humor, la verosimilitud, la humanidad y la calidad de los ejemplos.
3. Facilitar la asimilación y memorización de reglas y ejemplos.
4. Desvelar la naturaleza representativa e imaginística básica de la lengua.
5. Reconocer el significado de formas y estructuras gramaticales, incluso de algunas que poseen un carácter extremadamente abstracto y relacional.
6. Facilitar una visión de conjunto coherente de distintos sistemas sobre la base de ejemplos y usos prototípicos.
7. Descubrir el rendimiento comunicativo de numerosas formas en contextos cognitivos y discursivos complejos.

Este potencial didáctico de las imágenes puede verse claramente en los siguientes ejemplos<sup>9</sup>:

1. Aspecto verbal:

The diagram illustrates two verb constructions. On the left, a cartoon shows a person loading a van with boxes. Below it, the text reads: **Ha llevado los paquetes en dos horas. Ya no tiene que hacer nada más.** A yellow arrow points down to a box containing the text: **Cuando usamos tiempos que expresan hechos terminados (indefinido, pretérito perfecto compuesto, pluscuamperfecto, etc.) con el verbo sin perífrasis hablamos de acciones terminadas y realizadas completamente.** On the right, a cartoon shows a person walking with boxes, with a clock in the background. Below it, the text reads: **Ha estado llevando los paquetes durante tres horas, pero todavía no ha terminado.** A yellow arrow points down to a box containing the text: **Con la perífrasis ESTAR + GERUNDIO hablamos del desarrollo de una acción durante un periodo de tiempo terminado. Pero no indicamos que la acción se ha completado.** At the bottom right, there is a small copyright notice: © GBE. Difusión / Klett / Prentice Hall. 2005/2008.

2. Usos de “se”

**Se cambio de estado y se de involuntariedad**

The diagram shows two panels illustrating the use of 'se'. The left panel shows a woman spilling coffee. A blue arrow points from the coffee to the woman. The text below reads: **Marisa ha derramado el café y ha manchado el bolso**. The labels 'SUJ' and 'CD' are present. The right panel shows the same woman looking at her spilled coffee. A green arrow points from the coffee to the coffee. The text below reads: **El café se le ha derramado a Marisa. El bolso se le ha manchado a Marisa.** The labels 'CI' and 'SUJ' are present.

<sup>9</sup> Para un mayor número de ejemplos e información sobre este tema, véase Castañeda y Alonso (2009), Castañeda (2004, 2012). Las imágenes de estos ejemplos han sido tomadas de Castañeda (2012).

### 3. Preposiciones



De este modo, la GC presenta un gran número de beneficios pedagógicos (Castañeda, 2004:2-3):

- i. Presentar la gramática como un “ente lógico”.
- ii. Explicar tanto el valor básico de los recursos gramaticales como el valor de los distintos usos discursivos.
- iii. Explicar las diferencias culturales de la L1 y la L2 y la idiosincrasia cultural de la comunidad que la habla.

No obstante, para conseguir estos beneficios, el profesor debe realizar una serie de “movimientos de conciencia” (Ruiz Campillo, 2007:1 y ss.):

- a. Del objetivismo al experiencialismo: la lengua representa la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente, por lo tanto la gramática debe favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho “objetivo”.
- b. De la forma al significado: la gramática no opera sobre las formas, sino sobre el significado con que el hablante emplea las formas en cada situación comunicativa. De este modo, las reglas gramaticales deben atender tanto a la forma como al uso.
- c. De la norma al uso: una gramática basada solo en una determinada norma es incapaz de describir adecuadamente el funcionamiento de una lengua, debe atender también las manifestaciones “periféricas” (“aspectos de la actuación” y diferencias diastráticas y/o diatópicas), ya que estas manifestaciones “periféricas” e “incorrectas” pueden ofrecer más información sobre la maquinaria gramatical de una lengua que las consideradas “centrales” o “normativas”<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Un ejemplo de cómo trabajar la gramática para ELE según estos postulados lo encontramos en la *Gramática Básica del estudiante de español* (VV.AA., 2011).

#### 4. La variación lingüística

Nuestra concepción sobre el uso de la gramática debe ir más allá de lo correcto o incorrecto, pues tiene que ver también con lo apropiado o inapropiado, con lo adecuado e inadecuado. Precisamente esta última distinción constituye una de las mayores dificultades en el dominio de una lengua (incluso en el caso de la materna), puesto que requiere el conocimiento de un inmenso conjunto de reglas sociales, derivadas de la complejidad de las redes sociales que podemos encontrar dentro de una comunidad lingüística. Una de las manifestaciones más evidentes de dicha dificultad y complejidad es la variación lingüística, es decir, la diversidad de formas de uso que se produce entre diferentes grupos determinados por factores personales, sociales y situacionales (dialectos, sociolectos y registros).

Si concebimos las lenguas como herramientas de comunicación social, debemos conceptualizarlas como un diasistema, un conjunto de variedades, entendidas estas como manifestaciones lingüísticas que responden a factores como el tiempo (variedades diacrónicas), el espacio geográfico (variedades diatópicas), los factores sociales (variedades diastráticas) y los factores situacionales (variedades diafásicas). Podemos afirmar, por tanto, que el español, como lengua histórica “«no se habla»”: no se realiza, en el hablar, en cuanto tal y de modo inmediato, sino solo a través de una u otra de sus formas determinadas en sentido diatópico, diastrático y diafásico” (Coseriu, 1981:30).

Para el caso del español se suelen señalar las siguientes variedades:

LA DIVERSIDAD DE LA LENGUA		
Variación diacrónica o histórica	Variedades históricas	- Cast. medieval - Cast. del s. XVI - ... - Cast. actual
Variación diatópica o geográfica	Dialectos Hablas locales	- Andaluz, murciano, extremeño, canario... - De Sevilla, del valle del Tíetar...
Variación diastrática o social	Sociolectos	- Niveles de lengua: - culta/vulgar - hablas de grupo: jergas
Variación diafásica o funcional	Registros o estilos. Usos específicos	- Formal/coloquial. - Periodístico, científico, literario, etc.

Este hecho tiene una implicación directa en el aula de Español como Lengua Extranjera, ya que el profesor debe decidir qué variedad o variedades toma como modelo lingüístico para la enseñanza y aprendizaje, siendo el establecimiento de dicho modelo una de las lagunas que debe cubrir la enseñanza de nuestro idioma en la actualidad (Andión, 2007:22).

Entre los documentos rectores del aprendizaje de las lenguas, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) considera condición indispensable para el aprendiz reconocer la variabilidad en su aprendizaje<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Igualmente, la variación lingüística debe formar parte de la competencia de los docentes, sabiendo qué debemos saber y enseñar (Andión y Gil, 2013).

El MCER señala como parte de la competencia sociolingüística el «dialecto y acento» (apartado 5.2.2.5, pp. 118-119), que interpretamos como los hábitos lingüísticos comunitarios e individuales que indican la procedencia social y geográfica, es decir, el nivel sociocultural y el geolecto, dialecto o variedad. Es destacable que se cite, dentro de las capacidades de dicha competencia, los marcadores lingüísticos de la procedencia regional y el origen nacional (MCER: 118), a los que acompañan más adelante ejemplos concretos de variación dialectal para el español en los niveles léxico, fonológico, prosódico, etc.

En cuanto a la variedad desde la perspectiva española, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) ha atendido, en general, a las indicaciones del MCER haciendo las aplicaciones y descripciones correspondientes a la variación del español. Además, al inicio del primer volumen aparece el apartado «Norma lingüística y variedades del español», introductorio a los inventarios de contenidos. En él se declaran principios que después veremos aplicados en este complejo y exhaustivo documento: aceptación de la complejidad de la lengua y cultura españolas por su gran extensión geográfica y abultada demografía; reconocimiento de que la norma centro-norte peninsular española será el objeto preferente de su descripción; y criterios de selección y secuenciación de rasgos por niveles.

La variación lingüística debe llevarnos a la consideración de otra importante cuestión que ya hemos apuntado, y que es esencial del aprendizaje de una lengua: nos referimos a la distinción entre “apropiado” e “inapropiado”, algo que afecta al propio concepto de “corrección”. En este sentido, para la enseñanza de una lengua extranjera, tradicionalmente se tomaba como modelo “correcto” la variedad estándar o normativa, o en otros casos la lengua literaria y formal, despreciando otras formas socialmente extendidas. Sin embargo, al entender los idiomas esencialmente como herramientas de comunicación, el concepto de lengua se ha visto necesariamente ampliado, incluyendo tanto la variedad estándar como otras que puedan ser más apropiadas en determinadas circunstancias y contextos de uso.

Por lo que se refiere a las variedades dialectales, la elección de la variedad central que tomaremos como base en clase tendrá que atender a las características del contexto de instrucción: la zona dialectal en la que se realiza la formación, si el proceso de aprendizaje se realiza en un contexto de inmersión o a distancia, el nivel del grupo, etc. Igualmente, es fundamental tener en cuenta las necesidades comunicativas de los aprendices, que deben constituir la base para la selección y determinación de los distintos elementos (objetivos, contenidos, metodología...) que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas<sup>12</sup>.

En el ámbito diatópico, encontramos numerosos ejemplos de diversidad en todos los niveles de descripción lingüística:

---

<sup>12</sup> Por ejemplo, para ilustrar lo que decimos, en cursos iniciales de ELE en Estados Unidos no se enseña la forma “vosotros” porque se considera poco rentable comunicativamente para el contexto americano. Del mismo modo, aunque la interacción con el profesor en España se establece de forma generalizada mediante el “tuteo”, para un alumno inmigrante puede ser importante aprender las formas de “usted” para el contexto laboral.

a. Nivel léxico<sup>13</sup>

DIFERENCIAS DE VOCABUARIO EN ESPAÑOL					
Argentina	Chile	México	Venezuela	España	Uruguay
Picadita	Picoteo	Botana, antojito	Pasapalo	Tapa (de comida)	Picada
Lavatorio	Lavatorio	Lavamanos	Lavamanos	Lavabo	Pileta
Pancho	Hot dog	Hot dog	Perro caliente	Perrito caliente	Pancho
Conchelo	Cuíco	Fresa	Sifrino	Pijo	Cheto
¡Lá reconcha de la lora!	¡Pucha!	¡Chingada madre!	¡Coño de la madre!	¡Mierda! ¡Me cago en todo!	¡La puta madre que me parió!
Chaucha	Poroto verde	Ejote	Vainita	Judía verde	Chaucha
Bombacha, bikini	Calzón	Chones, calzones, pantaleta	Pantaleta, blumer	Bragas	Bombacha, tanga
¿Holá?	¿Aló?	¿Bueno?	¿Aló?	¿Diga?	¿Hala?
Colectivo	Micro, bus liebre	Camión	Buseta, carrito	Autobús	Ómnibus
Estar sin un mango	Estar pato	Estar sin un quinto	Estar en la lona	Estar sin blanca	Estar sin plata
Changa, changuita	Pololo, pololito	Tempora, trabajo transitoria	Rebusque, tigre	Trabajo temporal	Trabajo zafral

b. Fonética-fonología:

Seseo / ceceo: *casa, caza* [kása] / [káθa]

Yeísmo: *pollo, poyo* [póyo]

Aspiración de -s: *los vasos* [loffáso], *los trenes* [lotréne], *las granadas* [lajraná]

Confusión -r / -l: *mi alma* [mi árma], *alto* [árto], *cuerpo* [kwélpó]

c. Morfosintaxis:

¿Cómo estás (tú)? / ¿Cómo tú estás?

Le vi en el cine / Lo vi en el cine

Vos hablás / tú hablas

¿Qué pasó / ha pasado?

En cuanto a los registros, es un aspecto que en la enseñanza comunicativa de las lenguas debe plantearse desde el primer día de clase. A modo de ejemplo, atendiendo a los saludos, tendremos que decidir qué forma de saludo elegimos, así como los gestos y movimientos acompañan a estas formas en cada caso<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Imagen tomada de <http://www.agorafs.com/diferencias-entre-el-espanol-de-espana-y-america-latina/>

<sup>14</sup> Imagen tomada de <http://www.verbanet.com.ar/besos.html>



De nuevo las circunstancias de cada caso, y las necesidades comunicativas de los alumnos nos indicarán lo más apropiado y serán las que determinarán nuestras elecciones.

## 5. Enseñanza de la gramática a través de las TIC

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) están presentes hoy día en todos los ámbitos de la sociedad, algo que ha provocado una profunda transformación en diversos aspectos. Como no podía ser de otro modo, este efecto también se ha producido en el entorno educativo, apareciendo lo que se ha dado en llamar *e-learning*, esto es, el empleo de la tecnología a través de los modernos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>15</sup>.

No obstante, debemos reflexionar sobre cuál es o debe ser el papel de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, podemos afirmar que las respuestas, tanto de especialistas como de los propios profesores varían de un extremo a otro, ya que fluctúan entre la de aquellos que afirman que nos encontramos ante el peligro de desaparición de los profesores y de los mismos centros educativos, hasta los que opinan que estas nuevas tecnologías no son más que simples herramientas de apoyo del profesor.

Ante esta situación, estimamos que la clave para poder decidir su papel consiste en conocer tanto las características básicas como las ventajas y posibles inconvenientes de las TIC: esta tecnología se basa en un método de trabajo sincrónico (interacción instantánea entre profesores y alumnos) y asíncrono (interacción intermitente, diferida en el tiempo), y ofrece una serie de ventajas, como son la mayor motivación del alumno, el fomento del proceso individual de aprendizaje, una retroalimentación inmediata y un acceso no lineal a la información. Igualmente, las TIC nos permiten presentar en clase materiales reales (*realia*), estableciendo así una relación entre el trabajo en el aula y la realidad fuera de ella, lo que permite un aprendizaje más significativo y duradero.

No obstante, no podemos caer en el error de considerarlas la panacea para todos los males de la enseñanza, ya que no son pocos los inconvenientes de su uso, como puede ser la falta de

<sup>15</sup> En cuanto al empleo de Internet, y a modo de ejemplo, Cruz *et al.* (2012:57) afirman que “la red ya no es una herramienta novedosa, sino que forma parte de nuestras vidas (como la electricidad). Puede afirmarse que ya son muchos los profesores para los que la red es una herramienta más de trabajo, sea como fuente de información, como banco de recursos o como espacio de colaboración y de comunicación”.

control de la calidad, la dificultad de acceso y uso, el exceso de libertad y los derechos de propiedad intelectual<sup>16</sup>.

Debido a la gran cantidad de software de este tipo, a la dispersión y a la poca fiabilidad de algunos programas, es aconsejable consultar las recopilaciones ordenadas en grupos que podemos encontrar en los sitios de algunas instituciones. Un buen ejemplo es *TodoEle* (Página del profesor de español como lengua extranjera)<sup>17</sup>, en donde se recopilan, entre otros:

1. Teoría (bibliografía en línea)<sup>18</sup>.
2. Secciones con materiales didácticos<sup>19</sup>.
3. Recursos para la clase<sup>20</sup>.
4. Materiales útiles para la clase<sup>21</sup>.

Igualmente, la página del Centro Virtual Cervantes (del Instituto Cervantes)<sup>22</sup> nos ofrece toda una serie de herramientas útiles tanto para estudiantes como para profesores:

1. La Biblioteca del profesor de español<sup>23</sup>: colección de recursos relacionados con la Didáctica del español como lengua extranjera, dirigida a profesores de español, examinadores, autores de manuales y materiales didácticos, formadores de profesorado y administradores educativos.

2. Otro recurso ofrecido en la misma página del Centro Virtual Cervantes es *DidactiRed*<sup>24</sup>, sección en la que se publican actividades dirigidas a profesores de español. Además de las actividades para el aula se ofrecen actividades de reflexión para el profesor y técnicas para mejorar la práctica docente.

3. Pasatiempos de Rayuela: colección de más de un millar de propuestas didácticas interactivas lúdicas para estudiantes y profesores de español<sup>25</sup>.

## 6. Propuesta de actividades

Como ejemplo del trabajo de aspectos gramaticales con TIC, a continuación presentamos una batería de actividades incluida en Moreno *et al.* (2013)<sup>26</sup>, una plataforma de autoaprendizaje para fomentar el uso del diccionario en la enseñanza del español. Esta herramienta fomenta el estudio completo de la lengua española desde las perspectivas sincrónica y diacrónica. Además, y es lo que nos atañe aquí, atiende a las distintas variedades lingüísticas de nuestro idioma.

Lo novedoso de la plataforma es que propone el uso del diccionario para las descripciones lingüísticas de los tres niveles de análisis con materiales diseñados para desarrollar las destrezas

---

<sup>16</sup> Para más información sobre este tema, véanse, entre otros, Contreras (2008), Cruz *et al.* (2012), Herrera (2007), Higuera (2004) y Yagüe (2007).

<sup>17</sup> [www.todoele.net](http://www.todoele.net)

<sup>18</sup> [http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria\\_list.asp?s\\_keyword=&cs\\_categoria=Gram%0E1tica](http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_list.asp?s_keyword=&cs_categoria=Gram%0E1tica)

<sup>19</sup> [http://www.todoele.net/matpag/PagMateria\\_list.asp?s\\_keyword=&cs\\_categoria=Gram%0E1tica](http://www.todoele.net/matpag/PagMateria_list.asp?s_keyword=&cs_categoria=Gram%0E1tica)

<sup>20</sup> [www.todoele.net/matfuen/MatFuentes\\_list.asp](http://www.todoele.net/matfuen/MatFuentes_list.asp)

<sup>21</sup> [http://www.todoele.net/matselbruto/MatSelBrut\\_list.asp](http://www.todoele.net/matselbruto/MatSelBrut_list.asp)

<sup>22</sup> [www.cvc.cervantes.es](http://www.cvc.cervantes.es)

<sup>23</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/default.htm)

<sup>24</sup> <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>

<sup>25</sup> <http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/default.htm>

<sup>26</sup> Disponible en <http://usamoseldiccionario.esy.es/inicio.html>. Igualmente, en Contreras (2013, 2015) mostramos ejemplos concretos del trabajo de las variedades en ELE mediante las TIC.

comunicativas. Para ello incluye diversos materiales multimedia que potencian el aprendizaje por tareas centradas en el diccionario monolingüe. Igualmente potencia la independencia, ya que el ordenador hace las veces de tutor, supervisando la puesta en acción de la tarea y el progreso en la realización de la misma.

El alumno puede acceder a los contenidos y a las tareas de manera específica, bien a través de los tres ejes (sincronía, diacronía y variedades), bien a través de los tres niveles de descripción (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico).

A continuación presentamos la secuencia completa para trabajar los fenómenos del seseo y ceceo, que afectan, en el ámbito de la variación lingüística, al nivel fonético-fonológico del español:

1. Acceso a la plataforma

2. Criterios de clasificación: se ofrecen dos criterios de clasificación, uno por fenómenos asociados a los ejes sincrónico, diacrónico y a variedades, y otro criterio por niveles de descripción lingüística: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico.

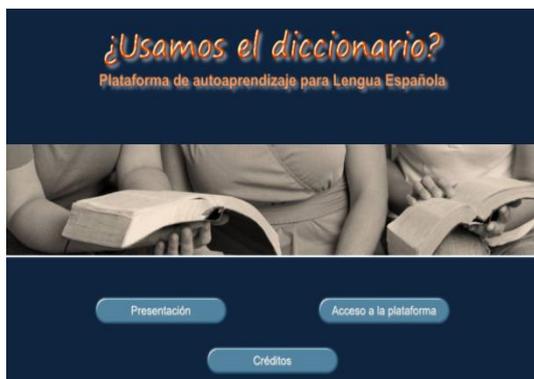


Imagen 1. Acceso a la plataforma



Imagen 2. Criterios de clasificación

3. Seleccionamos la opción de “Variedades”, y en ella el nivel fonético-fonológico. Por último, nos centraremos en el fenómeno “seseo-ceceo”.



Imagen 3. Variedades / Nivel fonético-fonológico



Imagen 4. Seseo-ceceo

4. Introducción: en este apartado se ofrece, de forma breve, una descripción general del fenómeno.

5. Bibliografía: se presenta una breve recopilación bibliográfica sobre el fenómeno descrito. Siempre que es posible, los trabajos seleccionados son accesibles en línea.

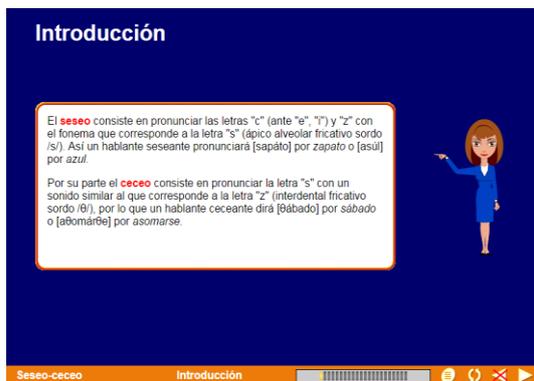


Imagen 5. Introducción

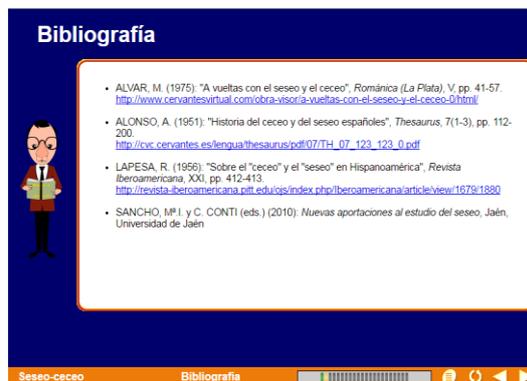


Imagen 6. Bibliografía

6. “En los diccionarios”: en esta sección se presentan ejemplos de diversos diccionarios en línea del español en los que aparece información sobre el fenómeno en cuestión.

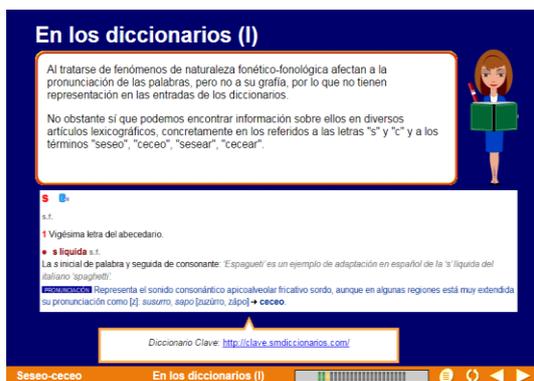


Imagen 7. En los diccionarios (I)



Imagen 8. En los diccionarios (II)



Imagen 9. En los diccionarios (III)

7. Recursos en Internet: igualmente, se proponen diversos recursos disponibles en Internet para presentar textos (orales y escritos) en los que el alumno puede observar usos lingüísticos en los que está presente el fenómeno descrito. Los recursos que se incluyen son los siguientes:

i. “Voces Hispánicas”, disponible en el centro virtual del Instituto Cervantes<sup>27</sup>. Consiste en un catálogo de muestras audiovisuales de las variedades del español de todo el mundo hispánico. Estas muestras se acompañan de la transcripción de los textos, además de información gráfica y textual.

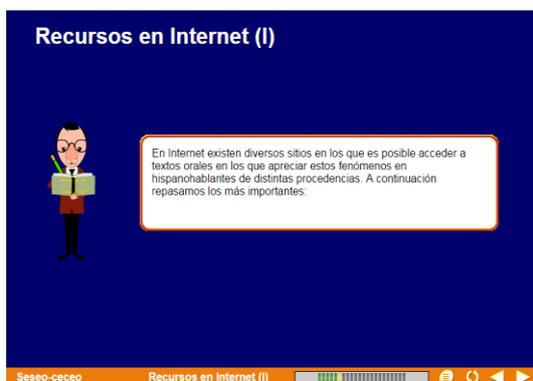


Imagen 10. Recursos en Internet (I)

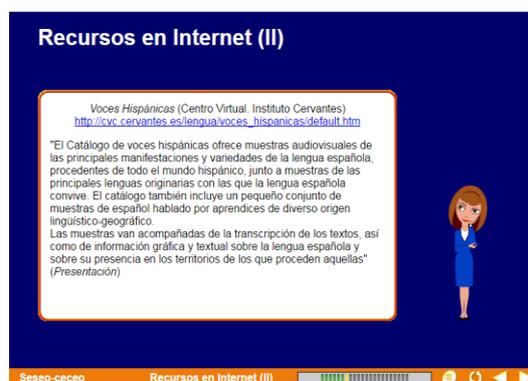


Imagen 11. Recursos en Internet (II)

ii. “Hispanorama”, de Radio Televisión Española<sup>28</sup>, es un programa de reportajes de temas sociopolíticos y culturales en el ámbito hispanohablante en el que es posible acceder a muestras orales de hispanohablantes de distintas procedencias.



Imagen 12. Recursos en Internet (II)

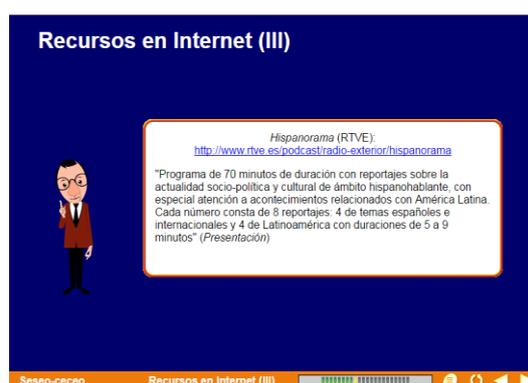


Imagen 13. Recursos en Internet (III)

iii. “Panhispania Oral”<sup>29</sup> es un banco de textos orales procedentes de hispanohablantes de todas las procedencias, y que sirven para ejemplificar peculiaridades fónicas, morfosintácticas y léxicas de cada región.

<sup>27</sup> [http://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/default.htm)

<sup>28</sup> <http://www.rtve.es/podcast/radio-exterior/hispanorama/>

<sup>29</sup> <http://www.ugr.es/~dialectologia/panhispania.html>



Imagen 14. Recursos en Internet (III)

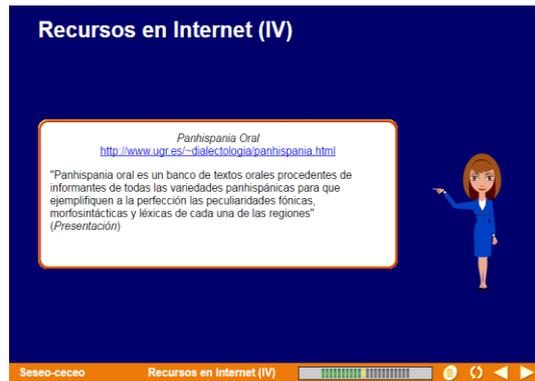


Imagen 15. Recursos en Internet (IV)

iv. Debemos destacar asimismo la “Dialectoteca del Español”<sup>30</sup>, biblioteca audiovisual que, mediante muestras de habla de una amplia variedad de hablantes nativos documenta los fenómenos más representativos de la pronunciación del español moderno. Este interesante sitio incluye igualmente descripciones de los factores que motivan la variación alofónica, mapas de las principales regiones dialectales, transcripciones ortográficas y fonéticas, así como descripciones de los principales rasgos dialectales y ejercicios para reconocer dialectos del español basándose en características fonéticas.



Imagen 16. Recursos en Internet (IV)

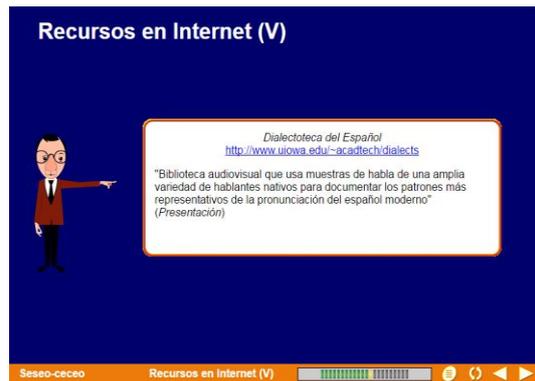


Imagen 17. Recursos en Internet (V)

v. “Wikilengua. Atlas Oral”<sup>31</sup>: constituye un interesante registro de variedades dialectales del español, localizadas en un mapa al que se pueden ir añadiendo nuevas grabaciones.

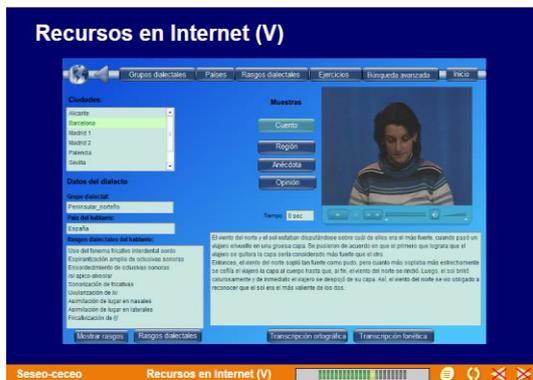


Imagen 18. Recursos en Internet (V)

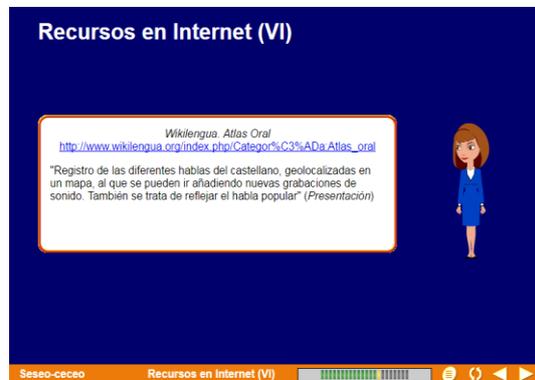


Imagen 19. Recursos en Internet (VI)

<sup>30</sup> <http://dialects.its.uiowa.edu/>

<sup>31</sup> [http://www.wikilengua.org/index.php/Categor%C3%ADa:Atlas\\_oral](http://www.wikilengua.org/index.php/Categor%C3%ADa:Atlas_oral)



Imagen 20. Recursos en Internet (VI)

8. Ejercicios: finalmente, se ofrece una batería de actividades para practicar, de forma autónoma y lúdica, dicho fenómeno. En el caso de las variedades, estas actividades se han realizado con la herramienta *Educaplay*<sup>32</sup>. Para realizarlos, los alumnos cuentan con la información proporcionada en los diccionarios presentados en la sección “En los diccionarios”. Igualmente, se les aconseja la consulta del *Diccionario Panhispánico de Dudas* (<http://lema.rae.es/dpd/>) y del *Diccionario de la Lengua Española* (<http://lema.rae.es/drae/>). Todas las actividades son autoevaluables, ya que se ofrecen las respuestas correctas al finalizar.

El objetivo de dichas actividades es sensibilizar y concienciar al alumno sobre la existencia de estas variedades, así como ofrecerle diversos recursos donde acceder a información sobre las mismas. Igualmente, se pretende que el alumno cobre conciencia de que el diccionario puede ser una importante fuente de información en estos fenómenos.

En otro orden de cosas, no hemos indicado el nivel de los alumnos para los que se proponen estas actividades, ya que esto dependerá de las necesidades de los aprendientes y el contexto concreto de enseñanza. De todos modos recomendamos su uso con niveles medios y avanzados, ya que no nos parece productivo para niveles iniciales.

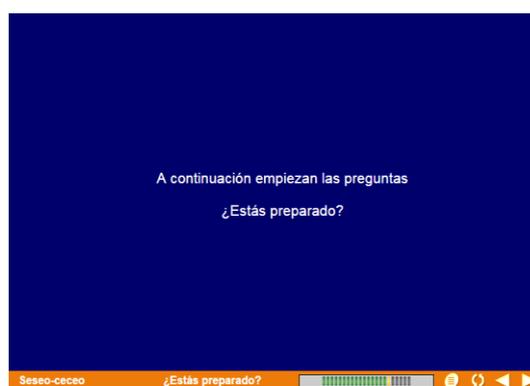


Imagen 21. ¿Estás preparado?

i. Ejercicio 1: el alumno debe encontrar diez casos de seseo y ceceo gráfico (“haser”, “zuelo”...) en una sopa de letras. Para ayudarlo, se le ofrece la definición de estas diez palabras tomadas del *Diccionario de la Lengua Española* (<http://lema.rae.es/drae/>).

<sup>32</sup> <https://www.educaplay.com/>

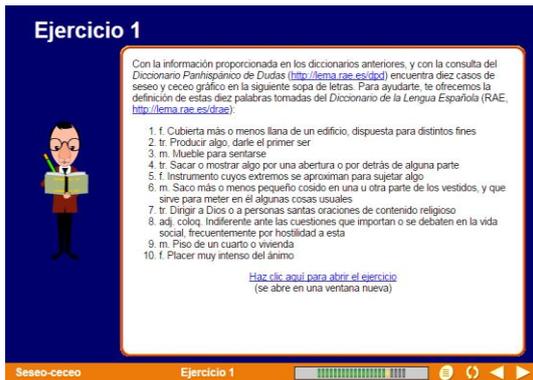


Imagen 22. Ejercicio 1

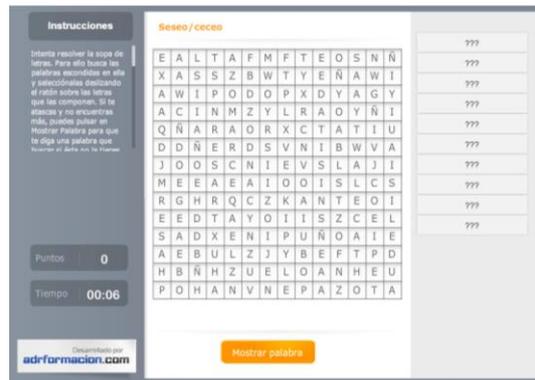


Imagen 23. Ejercicio 1 (II)

ii. Ejercicio 2: en esta actividad se pide que marquen en un mapa de España las zonas en las que podemos encontrar el fenómeno del seseo:

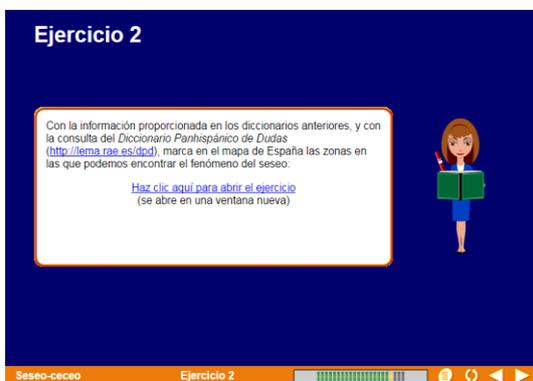


Imagen 24. Ejercicio 2



Imagen 25. Ejercicio 2 (II)

iii. Ejercicio 3: se le propone realizar un crucigrama en las que las palabras forman “pares”, como por ejemplo “asada/azada”.

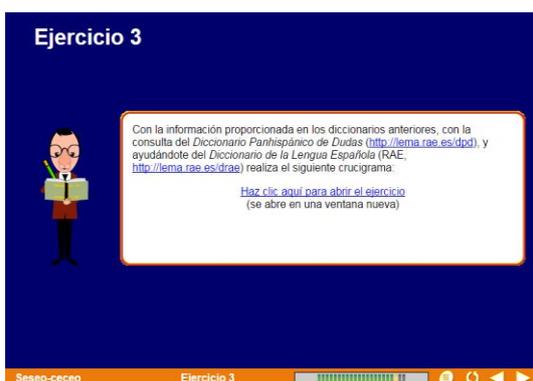


Imagen 26. Ejercicio 3

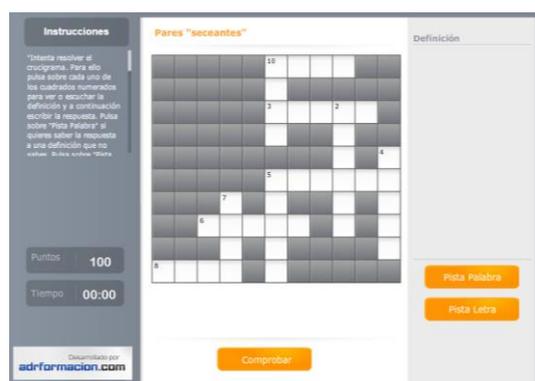


Imagen 27. Ejercicio 3 (II)

iv. Ejercicio 4: a modo de resumen, se realiza una actividad de “verdadero” o “falso” con afirmaciones sobre este fenómeno.

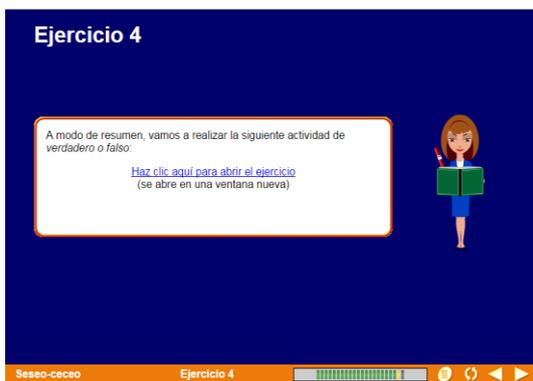


Imagen 28. Ejercicio 4

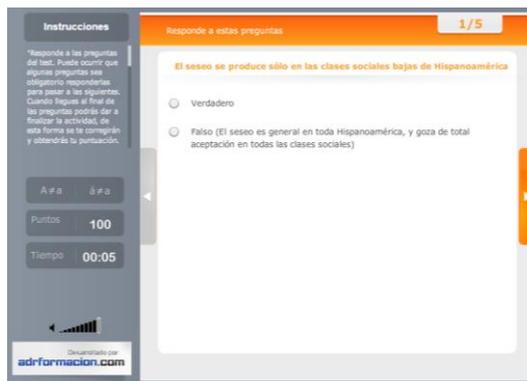


Imagen 29. Ejercicio 4 (II)

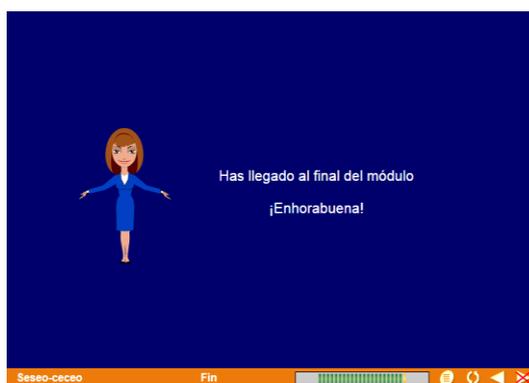


Imagen 29. Final del módulo

## 7. Conclusiones

Hemos intentado presentar una visión de la gramática del español para su enseñanza desde un enfoque comunicativo atendiendo a la variación lingüística, teniendo en cuenta las aportaciones de la Gramática Cognitiva y las ventajas de las TIC. Esto quiere decir que:

1. Debemos entender las formas lingüísticas como medios para lograr propósitos comunicativos. Esto significa que las formas desempeñan una función, y su significado solo se actualiza en la interacción comunicativa. Es por ello por lo que el alumno no solo debe conocer y manipular las formas y sus reglas de combinación, sino también saber cuándo, dónde, y con quién utilizarlas.
2. Debemos destacar los aspectos más semánticos de la gramática, dando prioridad al sentido sobre la forma, porque es lo que nos permite entender el uso de las herramientas lingüísticas en la comunicación.
3. Tanto la presentación como la práctica de la gramática deben realizarse a través de contextos de uso concretos, por lo que han de relacionarse siempre en situaciones significativas de interacción comunicativa, oral o escrita. Además, de este modo establecemos una adecuada relación entre el trabajo en el aula y la realidad fuera de la misma, lo que provoca un aprendizaje más significativo y duradero.
4. La Gramática Cognitiva aporta directrices adecuadas para poder llevar a cabo lo que hemos comentado: al concebir la gramática como un “ente lógico”, y manteniendo un vínculo indisoluble

entre forma y significado, explica de forma efectiva tanto el valor básico de los elementos gramaticales como el valor de los distintos usos discursivos.

5. Es necesario trabajar las variedades lingüísticas del español en clase, ya que con ello estamos potenciando el desarrollo del uso lingüístico del alumno en diferentes situaciones comunicativas, teniendo en cuenta factores sociales y contextuales. Decidir qué, cómo, cuándo se enseñan estas variedades dependerá siempre de las necesidades del alumno y del contexto de enseñanza.

6. Podemos aprovechar las interesantes y adecuadas ventajas didácticas que las TIC ponen a nuestra disposición, como son entre otras la potenciación de la motivación y la autonomía del alumno, así como el trabajo con textos y situaciones comunicativas reales, para desarrollar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDIÓN HERRERO, M<sup>a</sup>.A. (2007), “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”, *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 21, 21-33.

ANDIÓN HERRERO, M<sup>a</sup>.A. y M<sup>a</sup>. GIL BURMAN (2013), “Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2”, en A. Blas Nieves et al. (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest, disponible en <http://nubr.co/fMTVgd>

BIALYSTOK, E. (1978), “A theoretical model of second language learning”, *Language Learning*, 28, 69-83.

BIALYSTOK, E. (1991), *Communication Strategies: A Cognitive Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.

CANALE, M. y M. SWAIN (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

CASTAÑEDA CASTRO, A. y R. ALONSO RAYA (2009), “La percepción de la gramática: aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE”, *MarcoELE*, 8, disponible en: <http://nubr.co/DhRnst>

CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997), *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Impredisur.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004), “Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE”, *RedELE*, 0, disponible en: <http://nubr.co/6kZtoy>

CASTAÑEDA CASTRO, A. (2012), “Imágenes en la enseñanza de la gramática de ELE”, en I Encuentro Práctico de profesores de ELE, Roma, 2 y 3 de marzo de 2012, disponible en: <http://nubr.co/GNkso4>

- CONSEJO DE EUROPA (2002), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, MECD y Anaya, disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CONTRERAS IZQUIERDO, N.M. (2008), “La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE)”, *Iniciación a la Investigación*, 8, disponible en: <http://nubr.co/ChYj69>
- CONTRERAS IZQUIERDO, N.M. (2013), “Variación lingüística y ELE. El diccionario como herramienta didáctica para la enseñanza del español coloquial”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXIII-2, 249-265, disponible en: <http://nubr.co/FdThIA>
- CONTRERAS IZQUIERDO, N.M. (2015), “El diccionario como herramienta didáctica para la enseñanza de las variedades en ELE”, *Estudios de Lexicografía*, 7, 15-48.
- COSERIU, E. (1981), “Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectología”, *Lingüística Española Actual*, III-1, 1-32.
- CRUZ PIÑOL, M., *et al.* (2012), “¿Qué queremos de la red y para qué? Nuevas perspectivas en el uso de la red en la enseñanza de ELE”, en C. Hernández, A. Carrasco y E. Álvarez (eds.): *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid, Asele/Universidad de Valladolid, pp. 31-60, disponible en: <http://nubr.co/vrWzuf>
- CUENCA, M. J. y J. HILFERTY (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- HERRERA JIMÉNEZ, F.J. (2007), “Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro”, *Glosas Didácticas*, 16, 18-26, disponible en: <http://nubr.co/P5P5eb>
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004), “Internet en la enseñanza del español”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 1061-1085.
- HYMES, D.H. (1971), “Acerca de la competencia comunicativa”, en M. Llobera *et al.*: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, 27-47.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- LAKOFF, G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago / Londres, The University of Chicago Press.
- LANGACKER, R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press.
- LANGACKER, R.W. (1990), *Concept, image and symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin and New York, Mouton de Gruyter.

- LANGACKER, R.W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*, Stanford University Press.
- LANGACKER, R.W. (2000), *Grammar and Conceptualization*, Berlín, Nueva York, Mouton de Gruyter.
- LANGACKER, R.W. (2008), *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, Nueva York, Oxford University Press.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2004), “Aportaciones de las ciencias cognitivas”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 69-84.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2005), *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco-Libros.
- MATTE BON, F. (1992), *Gramática comunicativa del español (2 vol.)*, Madrid, Difusión.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004), “El modelo de la lengua y la variación lingüística”, en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 737-752.
- MORENO MORENO, A., N.M. CONTRERAS IZQUIERDO, M. TORRES MARTÍNEZ y L. GARCÍA FERNÁNDEZ (2013), *¿Usamos el diccionario?: Plataforma de autoaprendizaje para lengua Española*, Jaén, Servicio de Publicaciones, disponible en <http://usamoseldiccionario.esy.es/inicio.html>
- RUIZ CAMPILLO, J.P. (2007), “Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática Cognitiva y ELE”, *MarcoELE*, 5, disponible en: <http://nubr.co/ff2MDk>
- VILA PUJOL, M<sup>a</sup>.R. (2009), “Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *MarcoELE*, 8, 205-216, disponible en: <http://nubr.co/aLwMkM>
- VV.AA. (2011), *Gramática Básica del estudiante de español. Edición revisada y ampliada*, Barcelona, Difusión.
- YAGÜE, A. (2007), “«La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver...» A propósito de la Internet y la enseñanza de ELE”, *Glosas Didácticas*, 16, 1-16, disponible en: <http://nubr.co/Yo8jWe>