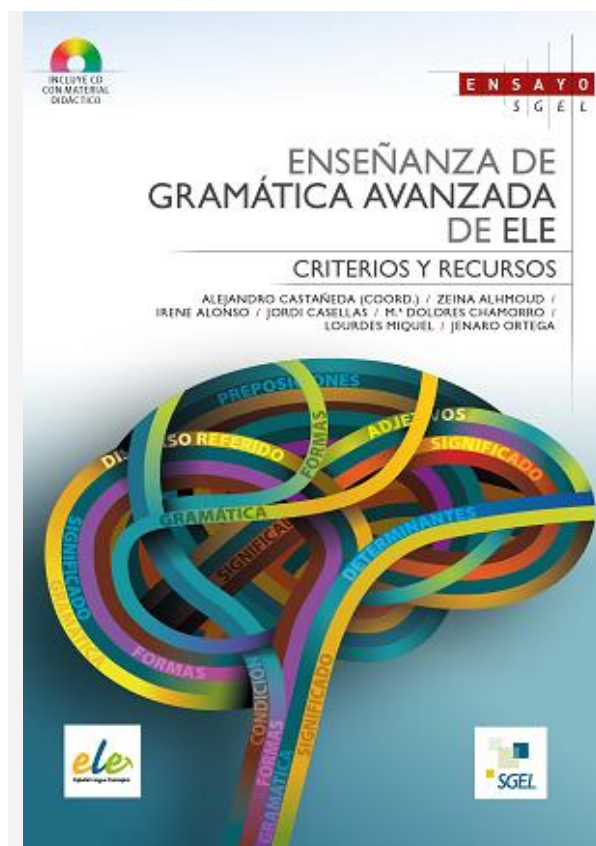


MORA SÁNCHEZ, MIGUEL ÁNGEL

EOI DE ALICANTE/UNIVERSIDAD DE ALICANTE

RESEÑA: *ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA AVANZADA DE ELE. CRITERIOS Y RECURSOS*



Castañeda, Alejandro (coord.)

Alhmod, Zenia

Alonso, Irene

Casellas, Jordi

Chamorro, M^a Dolores

Miquel, Lourdes

Ortega, Jenaro

Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos

Madrid, SGEL

2014

359 páginas

ISBN.978-84-9778-535-8

La enseñanza de la gramática ha ocupado y sigue ocupando un lugar estrella dentro de las (pre)ocupaciones de la didáctica del español como lengua extranjera. A la gramática la hemos visto de todas formas y tamaños: tradicional, estructural, comunicativa, descriptiva. Y con un amplio elenco de adjetivos que intentaban evocar una determinada línea de actuación docente: formal, pedagógica, lógica, visual¹, didáctica, inductiva, deductiva; gramática, al fin y a la postre.

Tras unos años de vacilación sobre las virtudes de su enseñanza directa en la clase de lenguas extranjeras, donde se vertieron ideas -ahora parece que precipitadas- sobre la nociva influencia que el estudio de la gramática podría tener sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, parece que cobra fuerza el rescate de la enseñanza de los aspectos gramaticales de la mano de la corriente de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, denominada *atención a la forma* (*focus on form*).

En el momento actual, esta tendencia se ha unido a las posibilidades que genera la aproximación cognitiva al estudio de la gramática. No hay duda de las nuevas expectativas que se abren para la didáctica de lenguas extranjeras. La posibilidad de ofrecer explicaciones cognitivas sobre el funcionamiento de determinados recursos gramaticales, que en la práctica docente parecen enquistados en explicaciones poco operativas (los tiempos de pasado, el uso del subjuntivo, la presencia o ausencia del artículo, por citar algunos) es

¹ Me gustaría recordar aquí la reivindicación de la visualidad de la Gramática LOLA: lógica, original, ligera, actual (Dolores González Martínez (2000), *Gramática LOLA*. Madrid: ELE books).

una ventana abierta a la renovación de dichas explicaciones, que en este trabajo van a tomar una forma tangible, como podremos ver a continuación.

El libro que nos ocupa entra dentro de la corriente general que acepta la importancia del tratamiento explícito de la gramática en la clase de ELE e intenta reflexionar y ofrecer recursos para mejorar la práctica docente en este ámbito. Para ello, Irene Alonso aborda en el CAPÍTULO UNO cuáles son los fundamentos cognitivos para la práctica sistemática de la enseñanza gramatical, una vez superada la controversia sobre si hay que enseñar gramática o no dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Ahora bien, ¿cuál es la forma ideal para la enseñanza efectiva de la gramática?

Realiza un breve repaso de las investigaciones sobre adquisición, cuyos resultados concluyen que, en contextos sin enseñanza formal, el efecto es de fosilización de elementos gramaticales de relativa facilidad de aprendizaje (en contextos de instrucción formal); la enseñanza en contextos formales, por el contrario, incide en la rapidez y el grado de adquisición de la lengua meta. La observación del proceso de adquisición (en diferentes individuos y diferentes contextos) indica la existencia de una *ruta natural o universal de adquisición* guiada por un *programa interno de aprendizaje* que no refleja el sílabo curricular que impone el docente. Una segunda observación indica que la instrucción formal no altera esa ruta natural, pero, siempre que estuviera anclada en un nivel posterior al estadio del aprendiente, resultaría beneficiosa.

Según la autora, la propuesta actual más efectiva en la práctica docente es la conocida como ATENCIÓN A LA FORMA (AF). Sus principios son los siguientes:

- 1) Parte de la propuesta del enfoque por tareas y destaca la atención prestada a la gramática como forma de resolver una necesidad comunicativa en un contexto concreto. Esta forma de aprender es reactiva y no proactiva (no parece que esta sea capaz de alterar la ruta natural de aprendizaje).
- 2) Tiene en cuenta la capacidad de la interacción comunicativa para el aprendizaje lingüístico, por eso propone un modelo de enseñanza en interacción.
- 3) Se basa en la hipótesis de la *captación*: para aprender una estructura el estudiante tiene que registrarla conscientemente o "darse cuenta" de su presencia en la lengua. Este sería el objetivo de la instrucción formal.

La AF se queda en la captación y, en su caso, el entendimiento de la forma. La práctica de las formas entra dentro de una teoría psicológica conocida con el nombre de Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento que la autora sitúa dentro de una teoría general del conocimiento, de la cual hace un repaso. La base fundamental de esta teoría establece dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental. Este último se articula en reglas de producción formalizadas en una secuencia de proposiciones lógicas. Todo esto determina una serie de fases: la *fase declarativa* "codificación de un hecho del mundo exterior", que en caso del aprendizaje de lenguas extranjeras puede ser por observación (exposición al *input*) o la transmisión (docente > aprendiz), o la combinación de ambas; la *fase de compilación*: creación de una

regla general a partir de la fase anterior (que incluye una producción); la *fase de automatización*, es decir, cuando el conocimiento declarativo se convierte en procedimental y posibilita producciones que se pueden ejecutar con fiabilidad. De esto se desprende que la práctica inicial es fundamental para que se compile el conocimiento declarativo y la práctica prolongada para que se automatice.

Las reglas de producción tienen dos características fundamentales: no son reversibles, pues solo se ejecutan en una dirección lógica (de condición a acción), y son específicas, pues se crean para satisfacer objetivos concretos ("maduran" cada vez que se ejecutan para satisfacer esos objetivos determinados). Esto tiene una incidencia sobre la aplicabilidad de las reglas de producción para resolver problemas nuevos (transferencia de conocimiento): esto dependerá de la relación existente entre las reglas de producción requeridas por el nuevo problema y la regla de producción realizada, por eso la transferencia de conocimiento se produce de forma desigual.

Después de la descripción del proceso de investigación empírica realizado sobre el proceso de automatización, de la cual se concluye que a una fase inicial de aprendizaje rápido le sigue una fase lenta y casi estable de perfeccionamiento, sugiere unas implicaciones didácticas sobre la enseñanza de la gramática: para desarrollar el conocimiento declarativo se han de usar tanto la observación como la explicación formal. Dicha explicación formal puede tener varias formas y debe dejar espacio -a través de la práctica- a la fase de compilación. En cualquier caso, los beneficios de la atención explícita a la forma resultan avalados por teorías psicolingüísticas de adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

El CAPÍTULO DOS, firmado por Alejandro Castañeda y Zeina Almoud, se reserva para la “aplicabilidad de la gramática cognitiva al desarrollo de descripciones de la gramática de ELE”. En el repaso a los principales principios de la gramática cognitiva (GC), los autores llevan a cabo una propuesta que va más allá de los paradigmas que la lingüística reconoce como formalistas o funcionales y que se prevé de gran rentabilidad pedagógica, en consonancia con el propio enfoque comunicativo.²

En su intento de aplicación a la descripción pedagógica de la gramática de ELE, se comprueba que no todo parece explicarse desde el punto de vista ideativo, ni tampoco desde un punto de vista discursivo (según las funciones del lenguaje de Halliday), como sucede en: a) *Pedro va esta tarde al despacho*; b) *Pedro se va esta tarde al despacho* (p. 55)³. De ahí que resulte oportuno la introducción del concepto de *perspectiva*, que va a ser útil para la explicación de determinadas distinciones sutiles que aparecen en el interior de las lenguas. Además de dicho concepto, hay que tener en cuenta otros como los *significados abstractos*, que buscan la generalización de la explicación pedagógica, y el *perfil* y la *base*, que pueden dar cuenta de la variedad de construcciones sobre el mismo significado. A todo esto añaden el concepto de *subjetivización*, que reconoce que en la construcción del significado ha de tenerse en cuenta al individuo, que es capaz de reinterpretar la relación con dicho significado, asociándolo a otras situaciones. De esta forma,

² Recordemos que bajo este enfoque nació la denominada gramática comunicativa: Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Barcelona: Difusión.

³ Para una explicación de estas construcciones puede consultarse Castañeda Castro, A. y E. Melguizo (2006). “*Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo*”. Gramática cognitiva para la presentación de los usos de *se* en clase de ELE”, en *Mosaico* [en línea], 18, 13-30.

considerando todos estos conceptos junto con los valores discursivos y pragmáticos, parece obvio que dispongamos de herramientas para ofrecer descripciones pedagógicas fiables. Pero, ¿cómo presentamos estas descripciones? En el último apartado de este capítulo, los autores defienden la ventaja de las presentaciones con imágenes⁴ para acercarnos a los mecanismos de representación que parece que rigen los esquemas lingüísticos del hablante de una lengua, de manera que permitan crear en el aprendiente representaciones e imágenes propias, pero “no de formas abstractas, sino en el contexto de la dinámica discursiva” (p. 79).

El CAPÍTULO TRES, de la mano de Lourdes Miquel y Jenaro Ortega, profundiza en algunos de los aspectos fundamentales de la AF -tratada también en el capítulo uno- desde la perspectiva de la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, de forma más concreta desde *la investigación de aula*. Los autores se centran en destacar los principios generales de la AF: la defensa de la *hipótesis de la interacción* en la adquisición de lenguas segundas o extranjeras; así como, la atención a la forma como solución a una necesidad planteada por el contenido, con la intención de resolver un problema comunicativo.

La consecuencia directa de la aplicación de estos supuestos será la intervención pedagógica realizada desde entornos comunicativos y dirigida hacia varios aspectos formales de la lengua meta, es decir, al descubrimiento de las relaciones entre formas y significados. Las acciones implicadas en este nuevo planteamiento de la intervención pedagógica son dos, fundamentalmente: 1) Se dirige la atención

⁴ Pueden consultarse los materiales sobre este tema del taller de Alejandro Castañeda, en el Encuentro Práctico de International House, Roma, 2012. <http://www.encuentro-practico.com/recursos.html>

sobre la forma lingüística (siempre provista de significado). 2) Se orienta desde el procesamiento del contenido al procesamiento de los aspectos formales asociados a ese contenido (respetando así el desarrollo de la interlengua del aprendiz).

De esta manera, según los autores, se puede entender que las diferentes propuestas pedagógicas que tienen su inspiración en el AF se basan en lo siguiente:

a) Que la atención a la forma sea llevada a cabo mediante la negociación de sentido surgida a raíz de la interacción y comunicación en la lengua meta (*intervenciones reactivas e implícitas*).

b) Que se pueda ampliar la *intervención* a la forma *proactiva*, en función de una previsión de los problemas de los aprendices, donde se incluya el tratamiento explícito y se incida en el conocimiento declarativo.

c) Que el enfoque se realice dirigiendo primero la atención del aprendiz hacia el contenido para, después, extender dicha atención hacia los aspectos formales: hay que “comprender y transmitir significado” (p. 94).

Destacan los autores que, aunque los principios de la AF parecen bastante claros, no resulta fácil dar respuesta a la complejidad del aula, labor que todavía queda pendiente (a pesar de los logros en este campo) y responsabilidad que recae sobre los docentes, a los que dirigen unas sugerencias sobre la planificación de su intervención pedagógica.

A mejorar dicha intervención pedagógica va dirigida la propuesta didáctica de los autores que se puede dividir claramente en dos partes: una primera serie de ACTIVIDADES INTERPRETATIVAS de *toma de conciencia gramatical* (con técnicas deductivas, por ejemplo, sobre la diferenciación *aquí / allí*, sobre diversas matrices de selección del subjuntivo o sobre el discurso referido; con técnicas inductivas, sobre la selección modal o el uso de la voz pasiva) y de *input estructurado* (sobre el uso del pluscuamperfecto, sobre la transmisión de la fuerza ilocutiva en el estilo indirecto); y una segunda serie de ACTIVIDADES PRODUCTIVAS de *gramaticalización* (sobre las condicionales, sobre la producción de matrices de indicativo y subjuntivo, las formas del imperativo y de *output estructurado* (sobre el uso del artículo, sobre el uso de pronombres átonos y tónicos). Sin duda, todos los tipos de actividades propuestos están basados en el significado de las formas y en el tratamiento explícito de dichas formas; los destinatarios, desde luego, serían aprendices del nivel avanzado que podrán ver de esta manera cómo se afianzan tanto sus destrezas productivas como las interpretativas, a la vez que se favorece la conciencia lingüística, protagonista indiscutible del desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

En el CAPÍTULO CUATRO, Alejandro Castañeda y María Dolores Chamorro recogen un tema que no es tan recurrente en las gramáticas de ELE (como puedan serlo otros, considerados temas estrella como el subjuntivo o el contraste *ser y estar*): es el de los determinantes y cuantificadores del nombre. En un intento de determinar teóricamente cuáles son las funciones de la determinación en español, se recurre a dos teorías fundamentales, la de Coseriu y la de Langacker, que, pese a su adscripción a escuelas lingüísticas diferentes, presentan coincidencias sorprendentes. La consideración del sustantivo como tipo (*animal*) o como ejemplar (*un animal*) está en la base de la teoría cognitiva. La distinción entre

determinación y modificación del sustantivo también es fundamental: la determinación afecta a la *extensión* de un signo (es decir, lo identifica), frente a la modificación que afecta a la *intensión* de ese signo (es decir, a su capacidad designativa mediante la adición de rasgos al conjunto que lo definen). Para el tratamiento didáctico de la determinación en los niveles avanzados se recuerda que, a pesar de que la determinación la ejercen un número cerrado de categorías gramaticales⁵, no todos tienen el mismo comportamiento, de ahí que se analice por categorías gramaticales (el artículo: presencia y ausencia; cuantificadores; el especial comportamiento de *todo/ cada/ cualquier-a/ varios-as*). A partir de una explicación didáctica de su funcionamiento, que en el caso del artículo presenta cierta complejidad, se ofrece una serie de actividades para la clase de ELE que refuerzan la perspectiva cognitiva de dicha explicación (ejemplo: DI SI ES LÓGICA LA SIGUIENTE FRASE: *Bebe cualquier cosa. Solo le gustan el café y el champán.*).

En el CAPÍTULO CINCO, que firman Alejandro Castañeda y M^a Dolores Chamorro, se aborda la cuestión de la posición del adjetivo en español de forma descriptiva y didáctica. La propuesta descriptiva del tema resulta, sin duda, compleja para el aprendizaje de ELE, y en ocasiones no responde a todas las manifestaciones que se pueden encontrar en el uso de la lengua.

Es por eso que los autores intentan ofrecer una explicación que vaya más allá incluso de la que se ofrece en el capítulo IV del mismo volumen –seguidora de las teorías de Coseriu sobre el adjetivo-, y que se resume en el valor intensificador del significado del adjetivo antepuesto. La explicación más convincente sobre el valor de la

⁵ La determinación es llevada a cabo por la clase gramatical de los determinantes (artículos, demostrativos, posesivos, cuantificadores e indefinidos).

posición del adjetivo parece ser, para los autores, la de asignar un valor restrictivo al adjetivo pospuesto, frente al antepuesto (todo ello estaría basado en conceptos de interpretación semántica como la *intensión* y la *extensión*, como valores generales⁶. Esto se relaciona con los conceptos de la GC de *tipo y ejemplar*: “LOS MODIFICADORES POSPUESTOS ESPECIFICAN EL TIPO DE COSA DE LA QUE HABLAMOS Y LOS ANTEPUESTOS CARACTERIZAN AL EJEMPLAR O EJEMPLARES CONCRETOS A LOS QUE HACEMOS REFERENCIA”⁷ (p. 229). Después de establecer una correlación entre el valor de las oraciones de relativo explicativas y especificativas con el significado de los adjetivos antepuestos y pospuestos, se centran en el carácter postreferencial del adjetivo antepuesto, lo que daría sentido a la frecuencia de esa posición de adjetivos adverbiales (*FRECUENTES ausencias*), modales (*SENCILLO adorno*) y determinantes (*ESCASO público*). Un aspecto que resulta de especial complejidad es, sin duda, el orden en que aparecen las distintas clases de adjetivos pospuestos y el valor significativo de la distinción funcional asociada a la posición del adjetivo en la siguiente línea: el adjetivo antepuesto califica al ejemplar o referente designado por el sintagma mientras que el pospuesto se suma al sustantivo para designar un subtipo (p. 237).

En consonancia con la reflexión teórica esbozada se presenta, en la segunda parte del capítulo, una secuencia didáctica destinada a trabajar con los alumnos de ELE la posición y la combinación del adjetivo en español. Dicha secuencia está organizada de la siguiente manera:

⁶ Para estos conceptos se remite a Demonte, V. (1999): “El adjetivo. Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal”, en I. Bosque y V. Demonte (eds) 1999, vol. 1, capítulo 3, págs. 129-216.

⁷ El resaltado es de los autores.

A. Posición del adjetivo en el uso normal. Adjetivos después y antes del sustantivo: *Una interesante novela policíaca.*

B. Adjetivos antes del sustantivo en la lengua escrita o formal: *Aquella larga noche, los valientes soldados durmieron sobre el frío suelo.*

C. Posición del adjetivo para clasificar o para destacar cualidades de los objetos de los que hablamos: *Contrataron al actor guapo / guapo actor por un millón.*

D. Posición del adjetivo y cambio de significado: *Un pobre hombre rico.*

E. Combinación de adjetivos: *Un ordenador portátil japonés ultraligero muy barato.*

Toda la secuencia anterior anda organizada en relación a dos cuestiones: la primera relativa a qué adjetivos, cuándo y con qué valor se anticipan; y la segunda relativa a cómo combinar adjetivos en un mismo sintagma. Para todo ello se ha primado la rentabilidad comunicativa o funcional frente a la descripción abstracta del sistema, que puede ser aprovechable por el profesor pero no necesariamente por el alumno.

El CAPÍTULO SEIS aborda un tema especialmente espinoso para la gramática de ELE; en él los autores, Alejandro Castañeda y Zeina Alhmoud intentan llevar a cabo una aproximación al sistema verbal que sea aplicable al aula de ELE. Es en este tema donde tiene especial importancia la aplicación de las teorías de GC para poder no solo establecer los valores prototípicos de los usos verbales, sino para realizar una abstracción que vaya más allá de dichos valores y

dé explicación de todos los usos de las formas verbales. En la consideración de este tema se tienen en cuenta propuestas anteriores como la de Alarcos Llorach (1994)⁸, que diferencia en el sistema verbal español dos parámetros: el modo y el tiempo; y Ruiz Campillo (2004)⁹, que establece el carácter declarativo del indicativo, frente a no declarativo del subjuntivo.

Estos dos modelos tratan una serie de aspectos sobre el sistema verbal que son considerados por los autores como los ejes sobre los que debería girar una explicación didáctica del mismo, a saber:

1. La consideración de la noción de tiempo gramatical más como una noción epistémica que propiamente cronológica.
2. El establecimiento de tres modos.
3. El valor de las formas compuestas frente a las simples.
4. El valor del INDEFINIDO; en particular, la relación de este con el IMPERFECTO. (p. 269).

Las implicaciones que tienen estas consideraciones son importantes en el plano de la didáctica de ELE porque permiten dar explicaciones globales sobre algunos de los aspectos de la gramática del sistema verbal que ofrecían hasta ahora mayor complejidad. El ejemplo más evidente es el los modos verbales. La aparición de un nuevo modo, el condicionado (Alarcos, 1994) se contrarresta con la oposición

⁸ Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.

⁹ Ruiz Campillo, J.P. (2004). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Biblioteca redELE 2004 [en línea]: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca>

establecida entre los conceptos de usos declarativos del indicativo y el condicionado y usos no declarativos del subjuntivo (Ruiz Campillo, 2004). Algo parecido podemos decir los dos puntos siguientes, donde predomina una presentación visual de los valores genéricos de las formas compuestas, frente a las simples o de los usos del indefinido frente a imperfecto. Es cierto que se echan de menos, en este capítulo, ejercicios de aplicación didáctica para la clase, frente a la presentación didáctica de estos valores para la que sí que encontramos recursos en el cedé que acompaña al libro.

En el CAPÍTULO SIETE, Jordi Casellas desarrolla, por un lado, un repaso de algunos principios de la GC y, por otro, una aplicación en propuestas didácticas concretas. Considera el factor cognitivo como elemento integrante de las operaciones de comunicación (unido a los elementos afectivos que, aunque aparecen mencionados en el MCER, todavía no se les había dado la importancia que la GC les otorga dentro del sistema lingüístico). Esto, unido a la propuesta pedagógica de la AF, tiene como consecuencia el desarrollo de estudios de modelos cognitivos-operacionales de aplicación a una lengua a su enseñanza-aprendizaje, como gestión de la adaptación y reordenación de dichos modelos en la lengua meta. Esto implica la indisoluble relación entre forma y significado -idea ya expuesta en el capítulo 4-. El autor señala que, aunque hay algunas descripciones teóricas de elementos parciales (entendemos que en la descripción del español), la mayor carencia se produce en aplicaciones pedagógicas (excepto la *GBE*¹⁰).

La visión cognitiva parte de la observación de mecanismos y conceptos mentales muy generales compartidos por los seres humanos (gramática universal). Las conexiones cognitivas permiten

¹⁰ *Gramática Básica del Estudiante* (2001), Barcelona, Difusión.

la ampliación de la noción de espacio al tiempo: la GC defiende que la gramática es fundamentalmente significativa, y de base metafórica como medio de expansión de la base cognitiva. Esta visión contiene un evidente potencial pedagógico: partir de conceptualizaciones universales con las que el alumno puede “establecer conexiones lógicas entre esos mecanismos compartidos por cualquier mente humana y la realización en formas lingüísticas concretas que conllevan un proceso comunicativo” (p. 298). Para concretar esta idea presenta un ejemplo de activación de un valor cognitivo: *aquí* y *allí*, como distinción previa a los usos de pretérito perfecto e indefinido¹¹.

El autor insiste en la necesidad de buenas descripciones cognitivas del significado de las formas que se traduzcan en reglas operativas para los alumnos. La programación debe atender al orden del valor básico (prototípico) y valores extendidos, puesto que la comprensión del valor prototípico ayuda al desarrollo del resto de valores discursivos y pragmáticos.

La directriz que se ha seguido para la formulación de las actividades es la de la asignación del máximo de significado a las formas más opacas (siguiendo los principios de atención a la forma y los de Van Patten sobre el procesamiento del *input*). Para ello, el autor defiende la manipulación de las muestras con fines pedagógicos (pasando de los extremos del enfoque tradicional y del enfoque comunicativo, respectivamente) y recuerda el concepto de Ruiz Campillo de material *autenticable*¹², como concepto intermedio.

¹¹ Véase el ejercicio de los lápices (pp. 299 y ss.), incluido en el cedé.

¹² Ruiz Campillo, J. P. (2007), “Gramática cognitiva y ELE”, *marcoELE*, 5 [en línea] <http://marcoele.com/números/numero-5>

Sus propuestas didácticas están organizadas a través de secuencias. La primera secuencia de tareas va dirigida al control de determinados errores gramaticales como las concordancias, que sin ser objeto de estudio propiamente del nivel avanzado, hacen aquí su aparición porque presentan un grave porcentaje de riesgo de fosilización. Distingue entre tareas de concienciación y tareas con función reparadora: el objetivo central es la monitorización constante de las concordancias en español. Hace hincapié en la importancia del tratamiento del error para el que recomienda la técnica que se podría llamar “forzar el fracaso comunicativo”, sobre todo dirigida a la concienciación de este tipo de error como uno de los de mayor incidencia en el desarrollo comunicativo y de mayor peligro de fosilización en estos niveles.

La segunda propuesta de tareas se centra en los pronombres (la aparición del pronombre sujeto, la referencialidad del pronombre objeto, los complementos con *a*, la duplicación del complemento indirecto...) como ejemplo del trabajo sobre las formas gramaticales de manera significativa a través de la comprensión auditiva. Reivindica, pues, el uso de la comprensión auditiva desde el punto de vista del aprendizaje significativo de las formas gramaticales, como componente esencial.

La tercera secuencia que presenta este capítulo gira en torno a la expresión de la suposición en el pasado, o más bien en el espacio “allí”, dando así un valor temporal al espacio -aprovechando la distribución mental que ocupa la diferencia “aquí”/ “allí”-, en la línea de la GC indicado a principio del capítulo.

La cuarta y última secuencia de este capítulo tiene como objetivo trabajar los conceptos de “declaración” y “no declaración” asignados al indicativo y subjuntivo respectivamente, destacando el

valor de *cancelabilidad* (concepto introducido por Ruiz Campillo) atribuido al subjuntivo frente al indicativo.

El libro va acompañado de un cdé con recursos para la clase, en el que podemos encontrar varios archivos y con diferentes finalidades. Hay tres tipos de archivos:

1. Audios: contiene un archivo de audio para la comprensión auditiva de la actividad “El policía y la testigo”, que Jordi Casellas presenta en el capítulo VII.
2. Actividades en PDF: contiene un primer archivo con las actividades propuestas en el capítulo III, por Lourdes Miquel y Jenaro Ortega, de dieciocho páginas (algunas de las actividades son de Rosario Alonso); un segundo archivo de diez páginas recoge las actividades del capítulo IV, de Alejandro Castañeda y M^a Dolores Chamorro; el tercer archivo -de los mismo autores que el anterior- contiene un PDF de dieciséis páginas, donde se combinan explicaciones pedagógicas del tema planteado en el capítulo V y actividades de aplicación en el aula de ELE; y, por último, un cuarto archivo de presentación de las actividades de Jordi Casellas (alguna, en colaboración con Lourdes Miquel), sobre varios temas, que aparecen en el capítulo VII.
3. Presentaciones y actividades en PPT: en un primer archivo encontramos presentaciones del capítulo VI sobre algunos temas referidos al sistema verbal del español (indicativo/ subjuntivo y tiempos de pasado fundamentalmente), de Alejandro Castañeda y Zeina Alhmoud; en el segundo archivo aparecen presentaciones de algunos temas planteados por Jordi Casellas en el capítulo VII.

Para cerrar esta reseña, tenemos que hacer mención al hecho de que, para quienes trabajamos habitualmente con la *Gramática Básica del Estudiante* -y echábamos de menos una gramática avanzada que estuviera sustentada en los mismos principios que la originaron-, este no era el libro que esperábamos. La sorpresa inicial, sin embargo, se transformó rápidamente en el reconocimiento de esos principios, que sí son los que recorren todas y cada una de las propuestas prácticas y didácticas del presente trabajo. Es más, la aparición en el mismo volumen de la reflexión teórica que las sustenta puede ser motivador para aquellos lectores que no solo quieran acceder de forma fácil a los recursos para la clase, sino que además tengan inquietud por conocer (y de esa forma convencer mejor) los entresijos de la teoría e investigación que constituyen sus fuertes pilares.

Este es un libro colectivo, y como tal, abre diferentes vías de acercamiento al análisis cognitivo de la gramática y a sus posibilidades didácticas. El nombre de los que firman este trabajo arrastra tras de sí el aval de la experiencia en la investigación teórica y en la tarea didáctica (la mayoría son autores de la citada *GBE* y de manuales de ELE de reconocido prestigio). A todos hay que agradecerles la búsqueda de los puntos de intersección entre la teoría gramatical y el aula de ELE. A nosotros, el resto de profesores, nos queda la grata tarea de poner en práctica estas sugerentes propuestas.

FECHA DE ENVÍO: 27 DE MAYO DE 2014