

Alfonso Zamorano Aguilar y María Martínez-Atienza (coords.),
M.^a Carmen García Manga, Adela Fernández y Sergio Rodríguez Tapia (eds.)
Teoría de la lengua y enseñanza-aprendizaje de ELE
Valencia, Tirant lo Blanch (col. Humanidades), 2023, 384 pp. ISBN: 978-84-19825-56-8

MIGUEL ÁNGEL MORA SÁNCHEZ

Escuela Oficial de Idiomas de Alicante/ Universidad de Alicante

ma.mora@ua.es

<https://orcid.org/0000-0002-3497-2006>

EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL como lengua extranjera (ELE) o como lengua adicional (ELA)¹, está ya ampliamente extendida una corriente metodológica que prioriza la competencia comunicativa del alumnado por encima de la competencia gramatical, así entendidas equivocadamente por separado. Esta corriente, tiene en ocasiones un correlato en la formación del profesorado, donde parece que se está dando mayor peso a la formación pedagógica y estratégica que a la formación

propia lingüística del futuro docente. Estamos convencidos de que este enfoque ha generado avances considerables en la naturalidad del aprendizaje lingüístico (Pastor Cesteros, 2005), pero no tenemos que caer en el error fácil de subestimar la importancia del conocimiento gramatical o la falsa autosuficiencia del hablante nativo, como garantía de un conocimiento procedimental de la lengua.

El profesorado de una lengua extranjera, sin una sólida base en gramática, corre un grave peligro: ofrecer explicaciones imprecisas, insuficientes o incluso falsas, que en cualquier caso resultan no ser operativas para el alumnado (Ruiz Campillo y Real Espinosa, 2019). Está claro que el conocimiento metalingüístico permite al docen-

¹ Aunque en la reciente bibliografía de didáctica de lenguas está teniendo éxito la denominación de *lenguas adicionales* (ELA) frente al de *lenguas extranjeras* (ELE), vamos a mantener las siglas ELE en este trabajo, no solo por su extensión en la disciplina, sino por las implicaciones que este último concepto tiene en la adquisición de una lengua, que el nuevo término no parece recoger (véase Mora Sánchez, 2018).

te anticipar errores y resolver dudas desde una perspectiva fundamentada, no intuitiva, alejándose de la manida (o socorrida) contestación de *porque es así en español*, que sin duda a todos nos suena familiar. Está claro que esto resulta especialmente relevante en niveles intermedios y avanzados, donde los aprendientes demandan una mayor precisión terminológica y conceptual para comprender fenómenos como la alternancia modal, las estructuras condicionales o las perífrasis verbales, por poner algún ejemplo.

Resulta también palmario que un dominio de la gramática descriptiva tampoco es garantía suficiente del éxito docente. Hay que saber cómo enseñarla. La didáctica de la gramática aporta estrategias y modelos para integrar el contenido gramatical en tareas comunicativas, que sean capaces de producir un aprendizaje significativo (VanPatten, 2020). Los enfoques actuales están orientados hacia el uso de la lengua, como forma de aprendizaje y como modelo lingüístico (Amenós, 2019, 2021). La gramática se descubre a partir de la experiencia comunicativa dotada de significado (Castañeda, 2014; Ruiz Campillo, 2019). Siguiendo estas propuestas el docente dispondrá de herramientas conceptuales que le permitan realizar tareas significativas conectadas con teorías lingüísticas sólidas, que podrán ser llevadas al aula de manera operativa (Llopis-García, 2024). De esta manera dicho/a docente tendrá la capacidad de decidir cómo y

cuándo introducir el contraste entre el pretérito imperfecto y el indefinido, o cómo guiar la comprensión de la lógica del subjuntivo sin recurrir a reglas memorizadas.

Para poder llevar a cabo todo esto, necesitamos obras como la que vamos a comentar, en la que se presentan unidas las dos dimensiones de la enseñanza de ELE: teoría y práctica, reflexión y aplicación, esto es, en definitiva, transferencia de conocimiento, imprescindible para el avance de la ciencia y de la sociedad (Cadierno, 2010).

El libro *Teoría de la lengua y enseñanza-aprendizaje de ELE* ha sido organizado en torno a tres bloques generalizantes que tienen que ver con la formación teórica del profesorado de ELE, referida a la competencia lingüística del mismo: «1. Estudio teórico del verbo y su aplicación al aula de ELE» (pp. 14-47). Este primer apartado está centrado sobre uno de los aspectos que resulta de especial complejidad en el aprendizaje del español como lengua adicional (o extranjera): el uso de las formas verbales. Los diferentes capítulos de esta sección tratan aspectos diferentes, pero centrales todos ellos en el aula de ELE, como son el contraste de tiempos de pasado o el uso del subjuntivo.

El primer capítulo, «Aplicación de los modelos temporalistas y epistémico en la enseñanza de tiempo y aspecto en la clase de ELE. El potencial de la gramática cognitiva como opción integradora» (pp. 15-46), a cargo de Alejandro Castañeda Castro, se centra

en destacar el potencial pedagógico que tienen las descripciones cognitivas de la gramática (Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda, 2019), en particular, en la configuración del sistema verbal español, poniendo el foco en dos explicaciones del funcionamiento de dicho sistema: el temporalista y el epistémico. El primero ha tenido una amplia difusión y supone un enorme potencial para la descripción del sistema en imágenes lineales que ha aprovechado la gramática cognitiva en diversas formulaciones. Por otra parte, el epistémico, que tiene una base en la tradición hispánica, cuenta con una aplicación cognitiva, basada en el modelo de Langacker, y que el autor del artículo aplica al sistema verbal del español. Este trabajo alterna con el capítulo tres, «*Ha llovido/llovió mucho* en la enseñanza del sistema verbal del español. Atención a las variedades diatópicas desde la óptica de la Gramática Cognitiva» (pp. 81-112), de Adolfo Sánchez Cuadrado, en el que se aplica la visión cognitiva del sistema verbal con la distribución diatópica de dos formas de pasado concretas: el pretérito perfecto simple y compuesto. En este apartado, Sánchez Cuadrado lleva a cabo una revisión del *artefacto pedagógico* de la descripción de este hecho lingüístico, que no está basada en una falsa oposición de formas de pasado, sino en una alternancia expresiva, con una repercusión diatópica, que muestra una distribución geográfica de dichas

formas que tiene que ser abordada en el aula de ELE.

Además de estos dos trabajos de corte cognitivo, aparecen en este apartado dos estudios contrastivos de aspectos gramaticales, como son el subjuntivo (en español y francés), de la mano de Miguel Ángel López Valle (cap. 2), «El subjuntivo español y el *subjonctif* francés en las oraciones subordinadas sustantivas. Análisis de errores en las producciones escritas de aprendientes francófonos de ELE» (pp. 47-80), y el infinitivo flexionado (en el caso del portugués), realizado por varios autores: Joan Sapiña, Francisco José Fidalgo Enríquez, Ignacio Vázquez Diéguez, Noemí Pérez Pérez, Tamara Flores Pérez y Ana Belén Cao Mínguez (cap. 4). Ambos son estudios descriptivos y contrastivos (Liceras, 2017), donde se intenta demostrar las ventajas de la instrucción formal, aunque no aparezca de forma muy clara el enfoque inicial de la descripción lingüística. En el trabajo sobre el subjuntivo, se observa todavía una manida tendencia a describir los usos de manera muy fragmentada, sin una búsqueda de la prototipicidad propia de un enfoque cognitivo, pero que puede resultar de gran ayuda a una parte del profesorado no familiarizado con las descripciones de corte cognitivo.

El segundo bloque del libro, «2. Reflexión metalingüística en el aula de ELE: análisis de materiales» (pp. 150-247), lo componen tres capítulos que giran en torno a la presencia de algunos componentes del sistema gramatical,

que requieren de una atención especial en el aula y que están presentes en los materiales dedicados a la enseñanza de ELE de una manera que precisa de una clara revisión, así como la forma de llevar a cabo algunos procesos de evaluación.

En el capítulo 5, «Hablar de gramática y *olvidarse* del régimen» (pp.151-180), Carmen Chacón García reflexiona sobre el régimen preposicional y su desigual tratamiento en los materiales analizados en función del nivel. No entra en si esta cuestión del régimen preposicional tendría que ser tratado desde el punto de vista de la forma o del significado (Fernández y Falk, 2014). O más bien si en realidad es un claro exponente de que no hay forma sin significado y que su enseñanza no puede enfocarse de otra manera (Mora Sánchez, 2017). Por otro lado, en el capítulo 6, «El imperativo en manuales de ELE» (pp. 181-210), Felisa Bermejo Calleja se adentra en el tratamiento de las formas del imperativo en los manuales de ELE. En este análisis vemos que se muestra una preferencia por tener en cuenta la forma y su combinatoria (léxica o sintáctica), con una clara tendencia a explicitar la forma frente al valor comunicativo, sin llegar a tener en cuenta la necesaria e indisoluble unión entre ellos. Como cierre de este bloque, el capítulo 7, a cargo de Patricia Fernández Martín —«Evaluación de la gramática, formación teórica del profesorado y ELE: un análisis de cinco monografías» (pp. 211-244)—, se centra en un tema global: el

papel de la gramática en la evaluación. Destaca este trabajo por intentar poner el acento en algunas contradicciones que existen entre la teoría de la evaluación, por un lado, y la práctica evaluativa, por otro. Esto parece reflejarse en la persistencia de valorar el error (formal) frente a la eficacia comunicativa.

El tercer apartado, «3. Competencia metalingüística en el proceso de enseñanza aprendizaje de ELE» (pp. 247-380), destaca fundamentalmente por presentar trabajos sobre la competencia metalingüística desde diferentes perspectivas, que abarcan desde el aspecto pragmático al funcionamiento de las redes léxicas, o su desarrollo en destinatarios concretos (el alumnado chino, por ejemplo).

Un primer bloque lo constituiría el tratamiento la competencia metalingüística desde el punto de vista de un aspecto concreto de la lengua, en este caso los marcadores del discurso, entroncando con la pragmática, y que llevan a cabo Valentina Di Nunno y An Vande Castele (cap. 8), «La reflexión metalingüística en la interpretación y conceptualización de los marcadores del discurso en la clase de ELE» (pp. 249-274); por otro lado, la cuestión del vocabulario desde el punto de vista del lexicón mental, con un claro enfoque psicolingüístico, que corre a cargo de M.^a del Carmen Horno Chéliz (cap. 9), «Fundamentos básicos de un lexicón multilingüe. La psicolingüística aplicada al aula de ELE» (pp. 275-300). En él se abordan cuestiones del funciona-

miento de las redes léxicas, de la localización del vocabulario en el cerebro y de sus posibles variaciones (Horno Chélez, 2024).

Otro bloque lo constituiría, sin duda, el que aborda la competencia metalingüística desde el punto de vista de destinatarios concretos de la lengua meta, como es caso del alumnado chino o, de forma más general, el alumnado inmigrante en España, por sus particulares condiciones de aprendizaje en inmersión, en los que destaca un profundo desajuste entre el interés por el proceso de enseñanza y los canales de aprendizaje en determinadas situaciones. Este trabajo lo lleva a cabo M.^a Inmaculada Sanz Mateos (cap. 12), «Las competencias en adultos inmigrantes: retos educativos para adquirir una reflexión metalingüística» (pp. 359-380), en el que recoge algunas ideas sobre la enseñanza a inmigrantes y realiza algunas propuestas de actuación sobre los mismos y su necesidad de autonomía en el aprendizaje. Por otra parte, el trabajo sobre el alumnado chino en particular, es realizado por You Ou y Rosalía Coteló García (cap. 10), «La competencia gramatical y la adquisición de ELE de los alumnos chinos» (pp. 301-326), dentro de una línea de investigación que se centra en el estudio del papel de la gramática en la adquisición de este tipo de alumnado, proveniente de una lengua cuyos recursos lingüísticos presentan grandes diferencias con la lengua meta. Aunque el estudio se centra en la producción textual, resulta curio-

so que el resultado de la investigación establezca un diferente grado de dificultad para diferentes aspectos gramaticales, indiferentemente de su presencia como recurso en la lengua materna del estudiantado.

El último bloque de este apartado lo conformaría el trabajo de Susana Pastor Cesteros (cap. 11), «La competencia metalingüística en la formación del profesorado de ELE» (pp. 327-358), en el que se aborda una cuestión que consideramos clave para ser profesor/a de ELE, como es la formación específica en el conocimiento teórico (por lo tanto, procedimental y explicativo) del sistema lingüístico que se enseña. Se insiste en este trabajo en la necesaria formación y desarrollo de la capacidad de reflexión metalingüística necesaria para ser un/a profesional eficaz de la enseñanza de ELE. Es fundamental una formación metalingüística que sea capaz de ofrecer descripciones válidas de la lengua, confrontadas científicamente y operativas en las aulas (Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012), dirigidas a un alumnado interesado en comprender los mecanismos de la lengua meta, que no siempre resultan claros para los aprendices.

Es por eso que queremos cerrar esta reseña haciendo mención a que no es suficiente una descripción de la lengua en términos metalingüísticos, tarea en la que los manuales usurpan la función a los docentes. Estas descripciones suelen repetir esquemas obsoletos, en aras de una falsa gramática pedagógica

(Martínez-Atienza y Zamorano Aguilar, 2020), que en realidad debería aportar un profesorado profesional, formado adecuadamente en las herramientas necesarias, esto es, un conocimiento reflexivo de la lengua que se enseña y una habilidad en técnicas de enseñanza de la misma. La proliferación -especialmente en redes, pero no solo- de supuestos profesores de español, cuya única carta de presentación es ser nativo de la lengua, por lo cual se le presupone un conocimiento procedimental de la lengua, pero no necesariamente declarativo, provoca que sigan teniendo éxito descripciones de la lengua simplistas y poco operativas, que no favorecen en nada el aprendizaje del no nativo. Lo que tiene que distinguir al profesional de la enseñanza de ELE es, precisamente, el conocimiento de teorías que tienen capacidad explicativa² (y, por ende, predictiva) del funcionamiento de la lengua y que sirven para convertir dicha explicación en una regla operativa, como ha señalado en múltiples ocasiones el profesor Ruiz Cam-

² El conocimiento, en su vertiente de aplicación didáctica, todavía sigue siendo una asignatura pendiente, como señala Reyes Llopis en una reciente entrevista en el podcast de L de Lengua (2024). Publicado el 2 de mayo de 2025, https://www.ivoox.com/linguistica-cognitiva-ele-ldelengua-164-audios-mp3_rf_145997959_1.html.

pillo (2019). Conocer las propuestas recientes de la gramática cognitiva o la pragmática lingüística, por ejemplo, a la hora de abordar determinadas cuestiones en el aula de ELE resulta imprescindible para llevar a cabo una práctica docente eficaz, donde unamos la forma y el significado según las pautas de funcionamiento de nuestra lengua, que, además, puede presentar ciertas analogías con la lengua del estudiante, que sin duda será el punto de partida del aprendizaje.

Como conclusión, no podemos dejar de reivindicar que la formación teórica en gramática y su didáctica supone apostar por una enseñanza del español más rigurosa, reflexiva y coherente con los principios del aprendizaje significativo (que no quiere decir intuitivo). Tenemos que reivindicar, además, los enfoques que ponen el acento en la unión entre gramática y significado, porque el aprendizaje no se produce sin el significado, pero este depende en gran medida de la gramática (Mora Sánchez, 2017). Y lo que resulta obvio: reivindicamos la profesionalización de nuestra labor docente a través de la formación específica, que sea la garantía de calidad y éxito en el difícil y hermoso camino de aprender una lengua extranjera.

Bibliografía

- Amenós Pons, José; y Ahern, Aoife (2021). «La reflexión metalingüística y el aprendizaje de una LE/L2», en Aurora Centellas (ed.): *Lingüística aplicada. Adquisición del español como Lengua Extranjera*, Madrid, EnClave-ELE/Udima, pp. 137-176.
- y Escandell, M.ª Victoria (2019). *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*, Madrid, Edinumen.
- Cadierno, Teresa (2010). «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática», *MarcoELE*, 10, pp. 1-18.
- Castañeda Castro, Alejandro (coord.) (2014). *Enseñanza de la gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*, Madrid, SGEL.
- Fernández, Susana S. y Johan Falk (eds.) (2014). *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional*, Fráncfort del Meno, Peter Lang.
- Horno Chéliz, M.ª Carmen (2024). *Un cerebro lleno de palabras*, Barcelona, Plataforma Editorial.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, Londres/Nueva York, Routledge.
- Líceras, Juana M. (2017). «El diseño experimental, la gramática descriptivo-pedagógica y la formación de profesores de Español Lengua Extranjera (ELE)», en Dimitrika G. Níkleva (ed.): *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera*, Fráncfort del Meno, Peter Lang, pp. 149-176.
- Llopis-García, Reyes (2024). *Applied Cognitive Linguistics and L2 Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Real Espinosa, José Manuel; y Ruiz Campillo, José Plácido (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid, Edinumen.
- Martínez-Atienza, María; y Zamorano Aguilar, Alfonso (2020). «Teoría lingüística y enseñanza-aprendizaje de ELE: análisis metodológico, terminológico y conceptual del futuro simple de indicativo», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 81, pp. 181-208, <https://doi.org/10.5209/clac.67938>.
- Mora Sánchez, Miguel Ángel (2017). «La atención a la forma y el enfoque léxico en el aula de lenguas extranjeras», en Carme Carbó, Juan M. García y Ricardo Lucas

- (coords.), *Metodología y Evaluación de Lenguas*, Valencia, Conselleria d'Educació, Cultura i Esports, pp. 13-53.
- (2018). «El C2 de español en las EE. OO. II.: El espejismo bilingüe», en Pilar Taboada-de-Zúñiga y Ricardo Barros (ed.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y aprendizaje de ELE/EL2*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 745-760.
- Pastor Cesteros, Susana (2005)**. «El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE», en María Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero, y Juan Pablo Mora Gutiérrez (coord.) y M.^a Regla Cordero Raffo (col.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de EL2: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004*, Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla/ASELE/Universidad Pablo de Olavide, pp. 638-645.
- Ruiz Campillo, Jose Plácido; y Real Espinosa, José Manuel (2019)**. «Enseñanza de la gramática», en Francisco Jiménez y Ana Rufat (eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*, Madrid, SGEL, pp. 165-188.
- VanPatten, Bill; Smith, Megan; y Benati, Alessandro G. (2020)**. «What Role Does Explicit Learning Play in L2 Acquisition?», en *Key Questions in Second Language Acquisition. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 146-167.