

Condicionantes del alumno en el aprendizaje de la competencia gramatical¹

Ana María Ruiz Martínez
Universidad de Alcalá
ana.ruiz@uah.es

Resumen: Dado el protagonismo que la enseñanza actual de lenguas extranjeras otorga al alumno como agente social y aprendiente autónomo, que al estudiar una nueva lengua pone en práctica los conocimientos, las habilidades y las estrategias que ya ha desarrollado en el aprendizaje de otras lenguas, nos proponemos con este trabajo revisar la presencia y el alcance que tienen algunos condicionantes del alumno de ELE en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical. Para llevar a cabo nuestra investigación, en primer lugar, vamos a ocuparnos del perfil que tiene el alumno en el *Marco común europeo de referencia* y en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes. Para ello, abordaremos la importancia de la aparición del enfoque curricular y de la creación de la noción de análisis de necesidades para poder comprender el significado de la enseñanza centrada en el alumno. A continuación, nos ocuparemos del perfil del aprendiente-usuario que exige el enfoque orientado a la acción que promueve el Consejo de Europa. En segundo lugar, presentaremos las principales orientaciones que desde el *Marco* se han propuesto a la hora de iniciar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática. Una vez establecido cuál es el perfil del usuario del *Marco* y cómo se ha enfocado desde este documento la didáctica de la gramática en ELE, estaremos en disposición de conocer cuáles son los factores que condicionan al estudiante en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical.

Palabras clave: Enfoque orientado a la acción, aprendiente autónomo, competencia plurilingüe, competencia gramatical.

¹ Este artículo recoge y amplía la comunicación «Factores que condicionan al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical en ELE», que fue presentada en el XXV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), celebrado en la Universidad Carlos III (Getafe, Madrid), del 17 al 20 de septiembre de 2014.

Abstract: In view of the central role current foreign language teaching assigns to students as social agents and autonomous learners who bring to bear on their study of a new language the knowledge, skills and strategies developed when learning other languages, this paper aims to appraise the presence and reach of certain factors conditioning SFL students in the process of acquiring grammatical competence. To this end, we first consider the presence of the student in the *Common European Reference Framework* and in the *Curricular Plan* of the Cervantes Institute. Thus we deal with the importance of the emerging curricular approach and of the creation of the notion of needs analysis for any understanding of what student-centred learning means. We then consider the profile of the learner-user who demands the action-oriented approach as promoted by the European Council. Secondly, we introduce the *Framework's* main guidelines for initiating and developing the process of learning and teaching grammar. Once the user's profile according to the *Framework* and the same document's stance towards SFL grammar teaching have been determined, we will be in a position to understand the factors which conditions students in the process of acquiring grammar competence.

Key words: Action oriented approach, autonomous learner, plurilingual competence, grammatical competence.

0. Introducción

Es de sobra conocido por todos que la aparición en el año 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* ha reorientado en los últimos años el rumbo que ha tomado la didáctica de las lenguas en general y del español en particular. Este documento es la expresión del proyecto de política lingüística que está llevando a cabo el Consejo de Europa, y supone la culminación del ideal de una Europa plurilingüe y pluricultural, en la que una persona pueda dominar —con distinto grado— diferentes lenguas y tener experiencia en varias culturas.

Sobre la base de unos estándares comunes, el *Marco* nace con la intención de ser una plataforma desde la que se ofrecen unos principios prácticos que permiten planificar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras, y organizar el progreso de los alumnos de acuerdo con los parámetros del esquema descriptivo de los seis niveles comunes de referencia establecidos. Las propuestas que ofrece el *Marco* enfocan la enseñanza de la lengua extranjera desde la perspectiva del uso social, la acción y la competencia plurilingüe; es decir, el alumno se concibe como un agente social que necesita apropiarse de una serie de competencias que le ayuden a comunicarse para emprender eficazmente las diferentes tareas que diariamente forman parte de su vida. La consulta del *Marco* nos lleva a afirmar que el documento no pierde de vista que los alumnos, como agentes sociales, «están inmersos en entornos específicos y en contextos concretos, y que se hallan determinados por circunstancias particulares» (Gutiérrez, 2005: 31).

Por otro lado, conviene no olvidar que estamos ante una obra orientativa y no preceptiva, que simplemente plantea un modo de aproximarse a la enseñanza de lenguas extranjeras para «impulsar la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, con el fin de lograr cierta unificación de criterios metodológicos» (Gutiérrez, 2005: 25). Y este carácter orientador del *Marco* ya se hace explícito al principio del documento, concretamente en el apartado «Notas para el usuario del *Marco común europeo de referencia*» (pp. XI–XIV), cuando se afirma que:

NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco común europeo de referencia* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear.

(*Marco*, 2002: XI)

Para el caso particular de la adopción del *Marco* como fuente del currículo de ELE, todos sabemos que la concreción curricular en los diferentes niveles la ha llevado a cabo el Instituto Cervantes gracias a la elaboración y publicación, en el año 2006, de los tres volúmenes que componen el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Esta obra, que supone una actualización completa del plan de 1994, establece y desarrolla los objetivos generales y los contenidos de enseñanza que requiere una planificación didáctica que sea coherente con los descriptores del *Marco* y, por ende, con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa para las distintas lenguas nacionales. La relación de los objetivos generales de enseñanza y aprendizaje por niveles y los doce inventarios de descripción del material (gramatical, cultural, nocional...) ofrecen una amplia aproximación a la lengua española desde la perspectiva de la comunicación, de manera que este documento se ha convertido en una herramienta clave para la planificación de la enseñanza y la coherencia de la actividad docente en ELE.

Dado el protagonismo que los dos documentos citados otorgan al alumno como agente social y aprendiente autónomo que, inmerso en un contexto determinado, necesita comunicarse a través de los recursos, habilidades, estrategias... oportunos, nos ha parecido que podría ser útil dedicar este trabajo a revisar la presencia y el alcance que, de acuerdo con la información ofrecida por el *Marco*, y concretada en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes, tienen algunos condicionantes del alumno en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical. Si tenemos en cuenta que la adaptación curricular es el resultado de las decisiones tomadas con relación al currículo en los diferentes contextos en los que éste se lleva a la práctica, resulta lógico pensar que de una u otra manera deben estar presentes algunas variantes específicas de cada estudiante (creencias, aptitud, personalidad, motivación, carácter, estilos cognitivos y de aprendizaje...)² cuando se activa y desarrolla el proceso de aprendizaje y apropiación de una nueva lengua. En este sentido, compartimos plenamente las palabras de Santos (2010: 22) cuando afirma que:

a todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psicoafectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuanto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua.

² Para una revisión detallada de los factores que forman parte de las variables cognitivas y afectivas que caracterizan de una manera particular a cada aprendiente, pueden consultarse los trabajos de Larsen-Freeman y Long (1991), Larsen-Freeman (2001) y Robinson (2002).

Para poder llevar a cabo el objetivo que nos hemos propuesto (la revisión del papel que desempeñan algunos condicionantes del alumno en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical), y puesto que ni el *Marco* ni el *Plan curricular* dedican un apartado explícitamente para el tema que nos ocupa, hemos organizado el desarrollo de nuestra investigación de la siguiente manera:

1. En primer lugar, nos ocuparemos del perfil que ofrecen del alumno el *Marco* y el *Plan curricular*, si partimos de la idea de que ambos documentos defienden una enseñanza centrada en el alumno. Para ello, abordaremos la importancia de la aparición del enfoque curricular y de la creación de la noción de análisis de necesidades. Seguidamente, nos centraremos en el tipo de aprendiente-usuario que exige el enfoque orientado a la acción que promueve el Consejo de Europa. A la hora de examinar el *Marco* debemos tener presente que el documento ofrece una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas, de manera que no vamos a encontrar en él un análisis de tipos de alumnos concretos.

2. En segundo lugar, presentaremos las principales orientaciones que desde el *Marco* se han compartido a la hora de iniciar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática, y que han tenido eco en el *Plan curricular*.

3. Una vez establecido cuál es el perfil del usuario del *Marco* y cómo se ha enfocado desde este documento la didáctica de la gramática en ELE a través del *Plan curricular*, estaremos en disposición de conocer cuáles son los factores que condicionan al estudiante en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical.

1. La enseñanza centrada en el alumno

Es a partir de la década de los ochenta cuando la didáctica de las lenguas extranjeras y segundas lenguas empieza a llevarse a cabo bajo el prisma del enfoque curricular. García (1995) rastrea las causas de este hecho e indica que la adopción de la nueva perspectiva se produce cuando la atención se desplaza desde la lengua hasta el alumno y el proceso de aprendizaje. Como consecuencia de este cambio de enfoque, la enseñanza ya no está centrada en el profesor, en los contenidos y en el método, sino que son los aprendientes y el análisis de sus necesidades los ejes fundamentales (Richards, 2001).

En el momento en el que se toma conciencia de que el aprendizaje no es el mismo en todos los sujetos, se convierte en un tema fundamental de investigación la individualidad del estudiante de lenguas y las variables que conforman su realidad particular³, entre las que podemos citar, a modo de ejemplo, la aptitud

³ En este sentido, el nuevo concepto de currículo permite ofrecer soluciones particulares para los diferentes problemas que tienen los individuos en su proceso de aprendizaje y adquisición de la competencia comunicativa.

para aprender lenguas, los estilos de aprendizaje, la motivación o la creencia que tiene un alumno sobre cómo se aprende una lengua (Ramos, 2007: 7). A raíz del interés que la didáctica de la lengua empieza a tener por la persona que aprende una nueva lengua, la negociación entre profesores y alumnos se convierte en una realidad, con la finalidad de dar una respuesta satisfactoria a las necesidades de estos últimos. Aunque la atención a la necesidad del aprendiente es una pieza clave en el enfoque curricular que se empieza a adoptar a partir de los años 80⁴, no debemos olvidar que el análisis de necesidades (*qué puede hacer un alumno*) ya estaba presente en los primeros trabajos desarrollados por el Consejo de Europa en los años 70. En este sentido, la publicación en 1975 de *Threshold Level*⁵ supone la primera materialización de un programa de enseñanza ajustado a las necesidades de los destinatarios del currículo en determinadas situaciones de comunicación. Siguiendo una presentación nocio-funcional, se ofrece un nivel de dominio de la lengua en el que se identifican y describen las funciones lingüísticas y el contenido (gramatical y léxico) que aquellas exigen⁶. El Consejo de Europa inicia así un nuevo planteamiento metodológico en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras que dará lugar a la adopción del enfoque comunicativo (Wilkins, 1976 y Widdowson, 1978), que, desde la década de los 70 y asentado en la competencia comunicativa, se ha ido instalando en los diferentes escenarios de la enseñanza de lenguas. En trabajos sucesivos del Consejo de Europa seguirá siendo una constante la atención a las necesidades del alumno, de manera que la aparición del *Marco* no será ajena a esta preocupación. Ya en las «Notas para el usuario del *Marco de referencia europeo*» se recuerda al lector que el Consejo de Europa recomienda a todas las personas que organizan el aprendizaje de lenguas que no pierdan de vista las necesidades, las motivaciones y las características de los usuarios y grupos de usuarios (*Marco*, 2002: XII). Desde esta perspectiva, conviene que en la planificación de un programa de enseñanza encuentren una respuesta útil y realista las preguntas que tienen que ver con los siguientes factores relacionados con el aprendiente (*Marco*, 2002: XII):

4 La materialización de esta nueva perspectiva en la enseñanza de ELE se lleva a cabo gracias a la aparición en 1994 del Plan curricular del Instituto Cervantes. La concreción curricular del español que contiene este documento ha sido fundamental en las últimas décadas para desarrollar en el aula de ELE la enseñanza de la lengua.

5 Este documento recoge el grado de conocimiento y dominio mínimo que necesita un individuo para comunicarse en la nueva lengua que aprende.

6 Las críticas que recibieron los primeros programas comunicativos de tipo nocio-funcional se centraban en que estos trataban las necesidades futuras que aparecían con posterioridad a la experiencia del aula (Martín 2005: 88).

A) Las necesidades:

¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?

¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?

B) La motivación:

¿Qué les hace querer aprender?

C) Las características:

¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?

En cuanto a la noción de *competencia comunicativa*, que venía siendo uno de los pilares básicos del enfoque curricular, esta es ampliada en el *Marco* gracias a la incorporación de dos nuevos conceptos: *plurilingüismo* y *pluriculturalismo* (Llorián y Rodrigo, 2005: 57)⁷, que nos permiten hablar de competencia plurilingüe y competencia pluricultural del individuo que aprende. El concepto de *plurilingüismo* se relaciona con el conocimiento y la experiencia lingüística previa (sobre una o varias lenguas) que tiene una persona, y que le facilitan que su comunicación sea eficaz en las distintas situaciones en las que puede estar inmersa con la nueva lengua que aprende. En este sentido, podemos afirmar que en el nuevo concepto de competencia comunicativa que difunde el *Marco* se produce una relación e interacción entre las lenguas conocidas por el usuario. Por esta razón, en el documento se reconoce explícitamente que el aprendizaje de lenguas es una tarea que dura toda la vida, por lo que tiene una especial relevancia el fomento de la motivación, la destreza y la confianza de una persona, sobre todo cuando un individuo se enfrenta a nuevas experiencias lingüísticas fuera de un contexto escolar (*Marco*, 2002: 4 y 5)⁸. Por lo que se refiere al concepto de *pluriculturalismo*, el *Marco* recoge que las distintas culturas a las que ha tenido acceso una persona no se alinean unas al lado de otras a la hora de configurar la competencia cultural; más bien, «se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada» (*Marco*, 2002: 6). Desde esta perspectiva, el *Marco* insiste en varias ocasiones en que el plurilingüismo tiene que contemplarse dentro del pluriculturalismo, puesto que la lengua no es

7 La aparición de estos nuevos conceptos tiene que ver con uno de los principios fundamentales que articula los planteamientos del *Marco*: el respeto por la identidad y diversidad lingüística y cultural.

8 La aparición del *European Language Portfolio* (ELP) es un ejemplo de herramienta que pueden utilizar las personas implicadas en la enseñanza de idiomas para fomentar el plurilingüismo, pues además de registrar formalmente el aprendizaje de lenguas, también se recogen las diferentes experiencias interculturales y de aprendizaje de otras lenguas. No debemos olvidar que el *Portfolio* es el máximo exponente de la labor del Consejo de Europa en cuanto al aprendizaje independiente y al aprender a aprender. En Figueras (2005: 15), Gutiérrez (2005: 30) y Vázquez (2005) encontramos información sobre esta iniciativa del Consejo de Europa.

solo un aspecto importante de una cultura, sino que también es el canal para acceder a las manifestaciones culturales. A modo de conclusión podemos decir que la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural aceleran el aprendizaje de la nueva lengua y de la nueva cultura, y llevan al alumno a impulsar su propia personalidad para hacer frente a «los desafíos comunicativos que supone el hecho de vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas» (Marco, 2002: XIV).

Por otro lado, y en relación con los conocimientos, las destrezas y las características particulares de cada individuo, el Marco otorga una papel fundamental (y novedoso) a la puesta en práctica y desarrollo de las competencias generales del aprendiente. Aunque estas competencias no tienen una relación directa con la lengua, se recurre a ellas para realizar cualquier acción (incluida la actividad lingüística)⁹. El Consejo de Europa identifica los siguientes tipos de competencias generales en el usuario-aprendiente:

- ♦ El conocimiento declarativo (*saber*) que tiene que ver con el saber derivado de la experiencia y del aprendizaje académico.
- ♦ Las destrezas y las habilidades que necesita o que se le exigen al alumno en su actividad comunicativa (*saber hacer*), y que «dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos» (Marco, 2002: 11).
- ♦ La competencia existencial (*saber ser*) que está relacionada con los factores individuales que contribuyen a la identidad particular del alumno. Esta competencia incluye las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los rasgos de personalidad¹⁰.

⁹ Las competencias generales, junto con las competencias comunicativas, son presentadas por el Marco en el capítulo 5 («Las competencias del usuario o alumno», pp. 99–127) en los siguientes términos: «Con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los acontecimientos especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo» (Marco, 2002: 99). Estas competencias generales y comunicativas reconocidas en el Marco implican que el alumno aprenderá la lengua bajo el prisma de una metodología comunicativa, puesto que «las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos, y bajo condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conlleven procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias» (Marco, 2002: 9). Dado el tema de nuestro artículo y teniendo en cuenta que las competencias comunicativas son las que hacen posible que una persona actúe utilizando específicamente el componente lingüístico, el componente pragmático y el componente sociolingüístico, no dedicaremos una atención explícita a las competencias comunicativas en nuestra exposición; si bien es una realidad innegable que la capacidad de los alumnos a la hora de poner en acción su actividad comunicativa va a depender en gran medida de las condiciones que lo caracterizan.

¹⁰ En un apartado anterior del Marco (4.1.4.) aparecen algunos de los factores mencionados bajo el título «El contexto mental del usuario o alumno» (pp. 54-55). De manera explícita se listan como factores individuales

- ✦ La capacidad de aprender (*saber aprender*) que permite al estudiante mejorar su capacidad en el aprendizaje de la lengua y gestionarlo de manera autónoma, de manera que pone en funcionamiento la competencia existencial, el conocimiento declarativo y las destrezas¹¹. Con relación a esta capacidad de aprender, el Consejo de Europa insiste en la necesidad de que el alumno desarrolle sus destrezas (tanto heurísticas como de estudio), acepte la responsabilidad y la independencia de su propio aprendizaje, reconozca su propio estilo cognitivo y materialice las estrategias de aprendizaje que considere más adecuadas.

La descripción que ofrece el *Marco* para cada una de las competencias citadas nos lleva a afirmar que los diferentes factores recogidos en ellas configuran los condicionantes del alumno que inciden en su capacidad de aprender. A pesar del listado tan detallado que contiene el *Marco* sobre estos factores, el documento no explica de qué forma deben tenerse en cuenta los conocimientos, las destrezas y los rasgos individuales del usuario o alumno a la hora de programar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua. Lo único que hace el documento es recordar a los usuarios que pueden tener presente e, incluso, determinar una serie de actuaciones particulares con relación a cada una de las competencias generales. A continuación, presentamos cuáles son estas recomendaciones del Consejo de Europa (*Marco*, 2002: 100–106):

A) Con relación al conocimiento declarativo (*saber*):

1. Qué conocimiento del mundo se supone que tiene el alumno, o cuál se le exigirá.
2. Qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en que se habla la lengua, tendrá que adquirir el alumno y cuál se le exigirá que adquiera en el curso del aprendizaje.
3. Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.
4. Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.

del usuario los siguientes: las intenciones al iniciar la comunicación, la línea de pensamiento, las expectativas en función de la experiencia previa, la reflexión (deducción e inducción), las condiciones y las restricciones que limitan y controlan las elecciones de acción, el estado de ánimo, la salud, las cualidades personales, las necesidades, los impulsos, las motivaciones y los intereses que provocan la decisión de actuar.

11 Con relación a esta activación, resulta lógico pensar que dependiendo de cada alumno veremos una gradación y una combinación diferente de los distintos aspectos de la competencia existencial, de los conocimientos declarativos, de las destrezas y de las habilidades.

5. Qué conciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.

B) Con relación a las destrezas y las habilidades (*saber hacer*):

1. Qué destrezas y habilidades prácticas necesitará el alumno o cuáles se le exigirá que tenga con el fin de comunicarse con eficacia en un área de interés.
2. Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
3. Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
4. Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.
5. Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural.

C) Con relación a la competencia existencia (*saber ser*):

1. Qué rasgos de la personalidad tendrá que aprender a desarrollar o exhibir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
2. De qué formas se tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua.

D) Con relación a la capacidad de aprender (*saber aprender*):

1. Qué pasos, si se da alguno, se toman para desarrollar en el alumno la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.
2. Qué destrezas de estudio se fomentan en los alumnos o cómo se les enseña a desarrollarlas.
3. Qué capacidades heurísticas (de descubrimiento y análisis) se fomentan en los alumnos o se les enseña a desarrollar.
4. Qué se ofrece a los alumnos para que se independicen cada vez más en su aprendizaje y en su uso de la lengua.

Para que el alumno pueda activar las cuatro competencias generales que conducen a la realización de las intenciones comunicativas, el *Marco* propone un perfil específico para el aprendiente. En términos generales, podemos decir que en el documento se insiste a lo largo de diferentes pasajes en la dimensión so-

cial del estudiante, es decir, el alumno que aprende una lengua es considerado como un agente social, como miembro de una sociedad «que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (Marco, 2002: 9). Este agente social es, a su vez, un ciudadano plurilingüe y un aprendiz autónomo, capaz de identificar sus propias necesidades, definir los objetivos de su aprendizaje e indagar en sus propios estilos de aprendizaje. Todas estas capacidades le permitirán, a su vez, «determinar qué tipo de tareas resultan para él más provechosas» (Llorián y Rodrigo, 2005: 63). En consonancia con este perfil del alumno, el Marco concibe el aprendizaje y el uso de la lengua como procesos orientados a la acción y considera que el estudiante se convertirá en un usuario de la lengua. Desde esta postura, el alumno realiza acciones a través de la nueva lengua, progresando de esta manera en su aprendizaje. Y esto es así porque al ser miembro de una sociedad, el alumno es considerado un agente social que necesita la lengua y la comunicación para desarrollar con eficacia y propiedad las distintas tareas de su vida diaria (el alumno da instrucciones, el alumno acepta una invitación...), puesto que intencionadamente realiza acciones utilizando sus competencias con el fin de conseguir los resultados propuestos. Por esta razón, emplea la lengua no solo para realizar acciones, sino también para reforzar, mejorar y progresar en su aprendizaje. Desde esta perspectiva, es el alumno el que consolida lo que es capaz de hacer y amplía sus capacidades (Martín, 2005: 84). Aunque el Marco se ocupa con una extensión considerable del papel de las tareas en el aprendizaje de la lengua, no debemos concluir que el documento muestra predilección por el enfoque por tareas. El Marco entiende por tarea «cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo» (Marco, 2002: 10). Por lo tanto, las tareas de las que nos habla pueden estar vinculadas tanto con la vida diaria del alumno como con su actuación lingüística¹². En este sentido, el modelo de las tareas resultará muy eficaz en la enseñanza, puesto que convierte al alumno que aprende la lengua en un verdadero usuario de la misma. Por otro lado, el hecho de que el Marco vincule las tareas con las acciones que realiza una persona para conseguir un resultado concreto mediante el uso estratégico de sus competencias específicas (Marco, 2002: 9), es un claro ejemplo de que este enfoque orientado a la acción también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos de los alumnos (Gutiérrez, 2005: 31), que se activarán y relacionarán en función del carácter de la tarea; independientemente de que el Consejo de Europa no

¹² El Marco dedica el capítulo 7 para tratar con detalle el papel de las tareas en la enseñanza de la lengua.

proponga a los usuarios del documento un conjunto de especificaciones o descripciones sobre cada grupo de recursos.

En íntima relación con el perfil del alumno y el enfoque orientado a la acción que define y predica el *Marco*, debemos también tener presente la importancia que se otorga al fomento del aprendizaje autónomo. De acuerdo con las orientaciones del Consejo de Europa (*Marco*, 2002: 140), si en el aprendizaje de lenguas se considera importante el proceso de aprender a aprender, se puede fomentar el aprendizaje autónomo, de manera que sea el alumno el que decida cuáles serán los objetivos, la metodología y los materiales con los que va a aprender la lengua, en función de sus necesidades, sus motivaciones, sus características y sus recursos. En este sentido, desde el *Marco* se anima a los alumnos para que sean conscientes de la forma que aprenden y para que adopten, en consecuencia, las decisiones que más les convienen. El enfoque orientado a la acción se erige como la opción que mejor contribuye a que los alumnos desarrollen las competencias (tanto generales como comunicativas) y las estrategias, y realicen las tareas, las actividades y los procesos que les permiten participar de una manera eficaz en las diferentes situaciones comunicativas de las que forman parte.

En consonancia con todo lo anterior, podemos concluir que el perfil del alumno que difunde el *Marco* (como centro de todo el proceso) potencia que se organice el trabajo en función de su motivación, se preste atención a sus necesidades de aprendizaje, se facilite que esté activo, se valoren sus actitudes, se considere su estilo de aprendizaje, se tenga en cuenta la realidad de los destinatarios, se anime al aprendiz para el desarrollo de estrategias personales para aprender a aprender y se haga al alumno responsable de su propio aprendizaje (Fernández, 2003: 20–24).

2. La concepción y la enseñanza de la gramática

Para llevar a cabo las intenciones comunicativas, el *Marco* establece que los usuarios de la lengua o los alumnos deben poner en práctica tanto las competencias generales (o capacidades) como las competencias comunicativas relacionadas de manera más específica con el empleo de la lengua. Si nos detenemos ahora en las competencias comunicativas, conviene tener presente que el Consejo de Europa realiza una distinción entre competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y recoge dentro de las primeras la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

Con relación a la gramática, el *Marco* afirma que se trata de «un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí» (*Marco*, 2002: 110). Al quedar

vinculada la gramática con la morfología y la sintaxis¹³, la competencia gramatical se define como

el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos [...] es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas).

(Marco, 2002: 110)

De acuerdo con esta definición, la competencia gramatical se vincula con la producción y la comprensión, y no con la simple repetición de una serie de reglas y estructuras. Aunque en el documento se recoge de manera explícita que no es competencia del Marco valorar las diferentes teorías y modelos que se han ocupado de la organización de las palabras en oraciones, sí ofrece una descripción de la organización gramatical mediante la especificación de algunos ejemplos¹⁴ de elementos (raíces, afijos), categorías (número, aspecto), clases (conjugaciones, declinaciones), estructuras (sintagmas, cláusulas), procesos descriptivos (sustantivación, afijación) y relaciones (concordancia, valencias). Tras la presentación de esta información, se recuerda a los usuarios del Marco que serán ellos los responsables de determinar la teoría gramatical en la que se basará su trabajo y de decidir qué organización gramatical tendrá que dominar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

En cuanto a la concepción de la gramática que contiene el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, este documento presenta un análisis bastante tradicional de la lengua como sistema en sus aspectos fonético-fonológicos, morfosintácticos y ortográficos. Y estos hechos lingüísticos aparecen claramente diferenciados en tres apartados distintos:

- ♦ Inventario de Gramática (Morfología¹⁵ y Sintaxis¹⁶).

13 A pesar de que el Marco postula una competencia gramatical distinta de las otras competencias lingüísticas y adopta una postura conservadora respecto a la extensión de la gramática reducida a la morfología (flexiva y léxica) y a la sintaxis, Martí y Ruiz (2014: 21-22) han señalado cierta dispersión en algunos contenidos gramaticales en el Marco, puesto que se encuentran fenómenos gramaticales a lo largo de las otras competencias y subcompetencias. Entre otros hechos, los autores mencionados citan la inclusión de la variación gramatical en la competencia sociolingüística o la aparición en la subcompetencia discursiva de conectores vinculados a la coherencia y cohesión, entre los que aparecen las conjunciones y *o pero*.

14 En la pág. 110 del Marco puede consultarse un listado mucho más amplio del que nosotros presentamos aquí.

15 En cuanto al nivel o subsistema morfológico, el material incluido tiene que ver con las categorías gramaticales o clases de palabras: nominales (sustantivo, adjetivo, pronombre, cuantificador) y verbales (verbo y adverbio). Y a la hora de desarrollar las especificaciones de las distintas categorías gramaticales se ha seguido un enfoque ecléctico (estructuralismo, gramáticas normativas, gramática generativa, RAE, gramáticas pedagógicas, gramática comunicativa...).

16 Por lo que se refiere al nivel o subsistema sintáctico, el material seleccionado incluye el tratamiento del

- Inventario de Pronunciación y Prosodia (aspectos fonéticos y de entonación).
- Inventario de Ortografía (formas gráficas).

Si nos centramos ahora en el inventario de gramática, de la lectura de la «Introducción» que lo precede y del listado de descripciones aportadas podemos afirmar que el *Plan curricular* ofrece el contenido lingüístico pensando en su proyección en el uso comunicativo. En la toma de esta decisión han contribuido dos hechos muy significativos:

a) los modelos comunicativos han sido con frecuencia criticados por su falta de atención hacia la expresión lingüística, puesto que primaba el interés por el significado;

b) en los últimos años ha alcanzado una gran difusión la idea que defiende que el tratamiento adecuado de los aspectos formales es fundamental para la descripción de los usos comunicativos.

Desde esta perspectiva, las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de «una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación» (*Plan curricular*, 2006: 101).

Con relación a las orientaciones que encontramos en el *Marco* sobre la metodología de enseñanza, y como ya adelantábamos en nuestra Introducción, conviene no olvidar que el documento no se adscribe a ningún enfoque metodológico concreto de enseñanza de lenguas, puesto que uno de los principios metodológicos fundamentales del Consejo de Europa tiene que ver con el hecho de que:

los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social.

(*Marco*, 2002: 141)

A partir de la lectura de esta y otras declaraciones de intenciones explícitas, estamos completamente de acuerdo con Gutiérrez (2005: 31) cuando afirma que el *Marco* no propone una metodología de enseñanza concreta¹⁷, aunque sí suscita la reflexión metodológica por medio de la propuesta de una serie de opciones en

sintagma (nominal, adjetival y verbal) y de la oración (simple, compuesta por coordinación y compuesta por subordinación), de acuerdo con un «planteamiento general de base tradicional» (*Plan curricular*, 2006: 101). De la información presentada podemos concluir que la estructura básica del inventario reproduce el esquema general de clases de palabras, sintagma y oración.

¹⁷ Es decir, no vamos a encontrar instrucciones que nos digan cómo hay que llevar a cabo el aprendizaje de la gramática, cómo debe planificarse su enseñanza o cómo evaluarla.

relación con el papel que sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desempeñan los profesores, los alumnos, el uso de los medios audiovisuales y los textos, las tareas y las actividades, el desarrollo de las estrategias y las competencias, y el modo de aproximación y corrección de los errores y las faltas.

Para el Consejo de Europa un método resultará eficaz si en la elección del mismo se han tenido en cuenta la motivación de los estudiantes, las características particulares de los alumnos y los recursos (tanto humanos como materiales) de los que se disponen para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con esta postura, son varios los apartados del *Marco* en los que se insiste en el carácter abierto, dinámico y no dogmático del documento, en la ausencia de una metodología concreta (tanto para el aprendizaje global de la lengua como para el aprendizaje particular del componente gramatical) y el fomento de un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y que resulte apropiado a sus características particulares.

Por lo que se refiere al tratamiento que el *Plan curricular* da a la gramática, en la «Introducción general» del documento se recoge explícitamente que:

Los Niveles de referencia para el español no incluyen las especificaciones relacionadas con las orientaciones metodológicas y con los criterios de evaluación, que son también elementos constitutivos del *Plan curricular*, sino que se limitan a la descripción del material que es objeto de enseñanza y aprendizaje.

(*Plan curricular*, 2006: 12)

Según esta declaración, no vamos a encontrar en el *Plan curricular* especificaciones sobre orientaciones metodológicas concretas, aunque el documento sí puede utilizarse como referencia a la hora de decidir qué enfoque didáctico es el más adecuado a partir del análisis de las necesidades de los alumnos y las condiciones particulares de cada situación de enseñanza y aprendizaje. Esta interpretación queda justificada también por la siguiente afirmación sobre una de las funciones básicas del currículo del Instituto Cervantes:

Más allá de los métodos y manuales de enseñanza, permite llevar a cabo un análisis profesional de las necesidades y expectativas de cada tipo de alumnado y establecer los objetivos específicos y el enfoque pedagógico que mejor responda a las circunstancias de cada situación de enseñanza y aprendizaje.

(*Plan curricular*, 2006: 28)

A pesar de no seleccionar una metodología concreta para la enseñanza de la gramática, el *Plan curricular* sí recoge en sus páginas algunas ideas y actuaciones, en consonancia con las directrices del *Marco*, que nos pueden orientar a la hora

de planificar el aprendizaje del componente gramatical en ELE. Los presupuestos básicos de este enfoque podrían presentarse bajo las siguientes ideas generales¹⁸:

- ♦ La gramática debe servir al estudiante para mejorar su actuación, de manera que la conexión entre el contenido gramatical y las necesidades comunicativas deben primar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la selección de la gramática dependerá de la actuación lingüística social (la tarea) que tendrán que ir desarrollando los estudiantes, por lo que estamos ante programas abiertos «a la introducción de nuevos contenidos a tenor del curso que tome el desarrollo de las actividades de uso» (Martín, 2005: 89).
- ♦ La reflexión sobre el sistema y su uso en contexto ayudan al aprendiz a interiorizar las reglas y a aplicarlas en otras situaciones. Esto es así porque la gramática ya no puede concebirse como un contenido que se transmite para ser retenido mecánicamente, sino que en la enseñanza gramatical se busca transmitir un conocimiento con el fin de posibilitar un uso más competente y maduro de la lengua. Para ello, el estudiante ha de reflexionar acerca de los contenidos gramaticales y ha de ser consciente de ellos. De acuerdo con Martí y Ruiz (2014: 22), «tal estado de cosas coloca en una posición clave la metacognición y la conciencia metalingüística, cuyo estudio ha adquirido un gran auge en la didáctica actual». La atención que el alumno debe dirigir hacia los elementos formales previamente seleccionados debe potenciarse mediante el desarrollo de un conocimiento explícito y consciente, para que afiance y enriquezca progresivamente los conocimientos gramaticales hasta que estos pasen a ser automáticos. Por esta razón, es conveniente promover actividades de concienciación y sensibilidad gramatical.
- ♦ Los conocimientos, las habilidades (lingüísticas y no lingüísticas) y la experiencia adquiridos por el alumno en la apropiación de otras lenguas le permiten avanzar en el aprendizaje de la nueva gramática. Esta especie de conciencia hiperlingüística ayuda al aprendiz a reflexionar sobre las lenguas, a comprender las nuevas experiencias lingüísticas y culturales, a emplear las estrategias que mejor se correspondan con su estilo de aprendizaje, etc. Todo este conocimiento facilitará, sin lugar a dudas, la observación y comprensión de los nuevos fenómenos gramaticales que aprende. Por esta razón, la competencia plurilingüe y la pluricultural se

18 Para ampliar la información que vamos a exponer pueden consultarse los trabajos de Figueras (2005), Martín (2005), Moreno (2011: 416–452), Martí y Ruiz (2014).

convierten en una base fundamental para el desarrollo de la conciencia gramatical sobre la nueva lengua y su proceso de aprendizaje y uso.

- Los textos son las unidades básicas para el conocimiento de los contenidos lingüísticos. Y es por esto que los recursos gramaticales que forman parte del programa deben aparecer contextualizados en textos reales, tanto en el proceso de producción como en el de recepción.

3. Factores que condicionan al estudiante en el aprendizaje del componente gramatical

Una vez presentado el perfil del alumno (es un ser social, un hablante intercultural y un aprendiz autónomo con su individualidad), acorde con el enfoque orientado a la acción que define el *Marco* y desarrolla para ELE el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, y revisada también cuál es la concepción y el tratamiento de la gramática que presentan ambos documentos, estamos en condiciones de extraer y ofrecer una serie de consecuencias prácticas que pueden ser útiles al docente de ELE sobre los condicionantes del alumno que se activan y se integran dentro del proceso de aprendizaje de la competencia gramatical. Y todo ello sin olvidar que el *Marco* anima a sus usuarios para que sean ellos los que tomen sus propias decisiones a partir de toda la información y opciones que el documento pone a su disposición.

A) Al tratarse de una enseñanza centrada en el sujeto (alumno-usuario), el contenido gramatical del programa y su secuenciación se establecerá en función de los intereses y necesidades de comprensión, expresión y aprendizaje de los aprendices.

B) Los conocimientos (lingüísticos y no lingüísticos), las destrezas y las habilidades prácticas, las estrategias y las experiencias de aprendizaje que tiene el alumno en la apropiación de otras lenguas le permitirán avanzar en el conocimiento de la nueva lengua, de manera que la competencia plurilingüe es una base importante para el desarrollo de la conciencia sobre la gramática en ELE y el proceso de su aprendizaje y uso. Desde esta perspectiva plurilingüe, son continuas las alusiones en el *Marco* a la necesidad de que el alumno reflexione sobre las lenguas, colabore a la hora de adaptarse a las nuevas experiencias (lingüísticas y culturales) y maneje las estrategias que estén en consonancia con su estilo de aprendizaje. Todo ello le permitirá fomentar y gestionar su autonomía, su responsabilidad y su libertad para autodirigirse en la toma de decisiones acerca de la mejor manera de actuar.

En el *Marco* se menciona la existencia de una especie de conciencia hiperlingüística que llevará al usuario a desarrollar y fortalecer su capacidad lingüística, cognitiva y metacognitiva a la hora de acceder a otras lenguas y culturas. Con relación al papel que desempeña esta competencia del discente en el proceso de aprendizaje de la gramática en ELE, compartimos plenamente las palabras de Martín (2005: 98) cuando afirma que:

Los alumnos son capaces de establecer relaciones entre las cosas que saben acerca de los diferentes sistemas lingüísticos que conocen y el tratamiento explícito de esas relaciones, junto al estímulo para el desarrollo de una conciencia y sensibilidad hacia ellas no pueden sino ser beneficiosos para el desarrollo de la competencia gramatical.

C) La concepción del aprendizaje y uso de la lengua como un proceso orientado a la acción es una consecuencia de la dimensión social del lenguaje. El enfoque adoptado por el *Marco* considera que el alumno de ELE es un agente social que, como miembro de una sociedad, realiza diversas tareas en unas circunstancias determinadas, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. El *Marco* recoge que «aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido» (*Marco*, 2002: 9). De acuerdo con este hecho, y retomando el concepto de conciencia hiperlingüística que acabamos de presentar, podemos afirmar que los conocimientos anteriores sobre otras lenguas que tiene el estudiante y las experiencias de aprendizaje en las que se ha visto envuelto vuelven a estar presentes en el nuevo proceso de aprendizaje, desarrollo y uso de la competencia gramatical en ELE. Desde esta perspectiva, el aprendizaje que el alumno hace de la gramática de la lengua se puede fomentar si consideramos que aprender a aprender es un aspecto importante del aprendizaje de lenguas, de manera que «los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen, de tal modo que puedan continuar en el tiempo sus experiencias plurilingües y pluriculturales» (Gutiérrez, 2005: 45). En este sentido, podemos decir que los estudiantes, al mismo tiempo que realizan acciones en la lengua que aprenden, también refuerzan su aprendizaje. Con relación a la gramática, resulta evidente que los procesos de selección del contenido gramatical y la manera de aprenderlo vendrán determinados por las necesidades que tienen los alumnos a la hora de llevar a cabo una determinada tarea. Asimismo, la intervención del discente en el control y desarrollo de la tarea exige tener en cuenta los factores cognitivos (la familiaridad con la tarea, las destrezas que intervienen, la capacidad para procesar los diferentes pasos) y afectivos (la autoestima, la motivación, el estado físico o

emocional y la actitud de apertura a lo diferente) que forman parte de las competencias del alumno (Fernández, 2005: 113).

D) La información contenida en el *Marco* sobre las competencias generales (el conocimiento declarativo, las destrezas y las habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender) ofrece datos muy útiles acerca de la eficacia de la figura del alumno en la gestión de su aprendizaje de la lengua, puesto que el conocimiento y las capacidades que este desarrolla en el curso de su experiencia previa le permiten realizar las tareas y las actividades que se requieren en las nuevas situaciones comunicativas en las que se ve envuelto cuando aprenden la lengua española, además de aprender a aprender¹⁹. Como consecuencia de la activación de las competencias generales en el alumno, el aprendizaje se concibe como un proceso en el que colabora la totalidad del individuo, y no solo «sus facultades intelectuales y el razonamiento lógico» (Martín, 2005: 90). Con relación al proceso de aprendizaje del componente gramatical, es evidente que el alumno de ELE se verá especialmente afectado por algunos de los factores individuales que erigen su competencia existencial: la actitud, la motivación, el uso eficaz de las experiencias de aprendizaje y el estilo cognitivo; así como por la reflexión sobre el sistema de la lengua, las destrezas de estudio, y las destrezas de descubrimiento y análisis que forman parte de su capacidad de aprender, y que podríamos reunir bajo el paraguas general de *estrategias de aprendizaje*. Esta capacidad de aprender (o saber aprender) está íntimamente relacionada con el fomento de la autonomía en el aprendizaje que desarrolla el *Marco* y que el Consejo de Europa viene considerando desde hace varios años.

3. Conclusiones

A pesar de que el Consejo de Europa defiende la conveniencia de contar con un marco de referencia que sea abierto, neutral, no dogmático y que ofrezca una visión general del uso y del aprendizaje de lenguas, sí podemos afirmar que son dos los pilares básicos desde los que el *Marco* y el *Plan curricular* nos han permitido esclarecer cómo se comportan algunos condicionantes del alumno en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical en ELE, si consideramos que el aprendizaje de la lengua no es un proceso homogéneo para todos los aprendices y si aceptamos que el protagonista de esta realidad es un individuo con unas variantes específicas y fundamentales (de tipo afectivo, social, educativo...) que, combinadas con una serie de procesos universales (la generalización de reglas a partir del conocimiento de otras lenguas, la creatividad...), contribuyen al uso

¹⁹ Los diferentes pasajes que el *Marco* dedica a las competencias generales insisten en la importancia que tienen las competencias generales en el proceso de aprendizaje de lenguas.

comunicativo de la lengua que se aprende. Los pilares a los que nos referimos son los siguientes:

1) La existencia de una enseñanza centrada en el alumno (de acuerdo con sus necesidades, intereses, capacidades y perfil) que al potenciar un aprendizaje autónomo y asentado en la acción abre las puertas a la autodirección del propio aprendiente. El hecho de que el *Marco* aconseje al alumno identificar sus propias necesidades contribuye a que este participe en la definición de los objetivos de su aprendizaje, en la selección del estilo más provechoso y en la identificación de las tareas que le resulten más útiles. Figueras (2005: 20) describe la responsabilidad que el Marco confiere al estudiante en los siguientes términos:

el MCER [...] insiste en la necesidad de crear aprendientes que puedan autodirigirse, aprendientes que tomen las riendas de su propio aprendizaje de lenguas y que con la ayuda del profesorado y de instrumentos y materiales creados con este objeto puedan aprender a aprender y puedan aprender nuevas lenguas.

En el progreso de este autoaprendizaje va a contribuir la interpretación que haga el estudiante de cada situación en función de la relación establecida entre sus competencias y sus características de naturaleza cognitiva (destrezas organizativas e interpersonales, destrezas y estrategias de aprendizaje, destrezas interculturales...), afectiva (implicación e interés del alumno, estado físico y emocional...) y lingüística (nivel de conocimiento y control de la gramática requeridos para llevar a cabo una determinada tarea).

2) La activación de la competencia plurilingüe del estudiante como una herramienta fundamental con la que inicia el nuevo aprendizaje de la gramática en ELE. Con esto queremos decir que el estudiante de español pone en funcionamiento el conocimiento y la conciencia que tiene de las gramáticas de otras lenguas, de manera que su experiencia gramatical previa, haya sido o no bajo el control de una institución, se activa en el proceso de aprendizaje de la nueva gramática de ELE. Para que esto sea posible, es fundamental que el alumno saque provecho a su capacidad de reflexión sobre otras lenguas y utilice aquellas estrategias que más se aproximen a su estilo de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se fomenta el protagonismo del alumno y el aprendizaje autónomo, pues cuando un estudiante toma conciencia de su experiencia en el aprendizaje de lenguas, este se hace responsable del nuevo proceso que ha iniciado en ELE.

Estos dos pilares llevarán al usuario-aprendiente a servirse en el aprendizaje general de la lengua española (y del componente gramatical en particular), tanto de sus características particulares, como de las creencias, habilidades y destrezas que haya desarrollado en relación con la lengua y su aprendizaje en experiencias lingüísticas anteriores. La presencia de los rasgos cognitivos y afectivos propios

del alumno condicionará, sin lugar a dudas, su manera de afrontar el aprendizaje gramatical en la lengua española.

Referencias bibliográficas

- CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC / Anaya e Instituto Cervantes.
- FERNÁNDEZ, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Edinumen.
- (2005). «Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas». *Carabela*, 57: 103–122.
- FIGUERAS, N. (2005). «El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica». *Carabela*, 57: 5–23.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.
- GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2005). «El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras». *Carabela*, 57: 25–47.
- INSTITUTO CERVANTES (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2001). «Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition». En: M. P. BREEN (ed.). *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Pearson Education: 12–24.
- y M. L. LONG (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LLORIÁN, S. y C. RODRIGO (2005). «Diseño y desarrollo del currículo de E/LE a la luz del Marco común europeo de referencia». *Carabela*, 57: 49–80.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. y A. M. RUIZ MARTÍNEZ (2014). «La gramática en la enseñanza en español como LE». *LinRed. Lingüística en la red*, 12: 34 págs. <www.linred.com>.
- MARTÍN PERIS, E. (2005). «La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo de referencia para las lenguas». *Carabela*, 57: 81–102.
- MORENO GARCÍA, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

- RAMOS MÉNDEZ, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*, ASELE. Colección monografías, nº 10, Secretaría General de Educación / Ministerio de Educación y Ciencia.
- RICHARDS, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBINSON, P. (ed.) (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- SANTOS GARGALLO, I. (2010 [1999]). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- VÁZQUEZ, G. (2005). «El Portfolio europeo de las lenguas universitario como herramienta para reflexionar sobre el aprendizaje en clase o en un centro de autoaprendizaje: algunos ejemplos». *Carabela*, 58: 93–101.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.