Factores que condicionan al estudiante en el procesode enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical en ELE

Ana María Ruiz Martínez
Universidad de Alcalá

1. 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 la última década el rumbo que ha tomado la didáctica de las lenguas en general y del español en particular. Este documento es el resultado de la investigación que ya desde los años 60 viene realizando el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, y supone la culminación del ideal de una Europa plurilingüe y pluricultural. Las orientaciones que ofrece el Marco enfocan la enseñanza de la lengua extranjera desde la perspectiva del uso social de la lengua, 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 permitan comunicarse para poder emprender eficazmente las diferentes tareas que diariamente forman parte de su vida. La consulta del *Marco* nos permite 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 Rivilla 2005: 31).

Para el caso particular de la adopción del *Marco* como fuente del currículo de ELE, todos sabemos también que la concreción curricular en los diferentes niveles la ha llevado a cabo el Instituto Cervantes mediante 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 anterior de 1994, establece y desarrolla los objetivos generales y los contenidos de enseñanza que requiere una planificación curricular 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 una perspectiva comunicativa, de manera que este documento se ha convertido en una herramienta clave para la planificación de la enseñanza y para la coherencia de la actividad docente en ELE.

Dada la temática de este vigésimo quinto Congreso Internacional de ASELE y 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 nuestra comunicación 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 algunos de los recursos (creencias, actitudes, habilidades prácticas, estilos cognitivos y de aprendizaje...) que ya posee el estudiante y que este activa y desarrolla durante el proceso de apropiación de la nueva lengua que aprende. Tras esta declaración de intenciones, se puede deducir fácilmente que compartimos plenamente las palabras de Santos Gargallo (1999: 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.

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, vamos a ocuparnos de la presencia que tiene el alumno en el *Marco* y en el *Plan curricular*. 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. Seguidamente, nos ocuparemos del perfil del aprendiente-usuario que exige el enfoque orientado a la acción que promueve el Consejo de Europa.

2. En segundo lugar, vamos a presentar las principales orientaciones que desde el *Marco* se han compartido a la hora iniciar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática.

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, estaremos en disposición de conocer cuáles son los factores que condicionan al estudiante en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical en ELE.

2. La enseñanza centrada en el alumno

Es a partir de la década de los ochenta cuando la didáctica de las lenguas extranjeras empieza a llevarse a cabo bajo el prisma del enfoque curricular. García Santa-Cecilia (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 nuevo enfoque, la enseñanza ya no está centrada en el profesor, en los contenidos y en el método, sino que es el aprendiente el

eje fundamental. 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 contribuyen a esta. A modo de ejemplo, podemos citar la aptitud para aprender lenguas, los diferentes estilos de aprendizaje, la motivación o la creencia que tiene un alumno sobre cómo se aprende una lengua (Ramos Méndez 2007:7).

A raíz del interés que la didáctica de la lengua empieza a tener por la persona que aprende, la negociación entre profesores y alumnos se convierte en una realidad, con el fin 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 80[1], 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, que supusieron la materialización de un programa nocio-funcional de enseñanza ajustado a las necesidades de los destinatarios del currículo en determinadas situaciones de comunicación[2]. El Consejo de Europa inicia, así, un nuevo planteamiento metodológico en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, que dará lugar al desarrollo del enfoque pedagógico conocido como enfoque comunicativo. 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, si bien, la noción de *competencia comunicativa* que venía siendo uno de los pilares básicos del enfoque curricular es ampliada en el *Marco* con la incorporación de dos nuevos conceptos: *plurilingüismo* y *pluriculturalismo* (Llorián y Rodrigo 2005: 57)[3], vinculados con las competencias generales y comunicativas del aprendiente. Dentro de estas competencias generales, el *Marco* tiene en cuenta las siguientes:

- El conocimiento declarativo que tiene un estudiante determinado (conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural).

- Las destrezas y las habilidades (prácticas e interculturales) que necesita o que se le exigen al alumno en su actividad comunicativa.

- La competencia existencial (*saber ser*: actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad del aprendiz). Esta competencia reúne las características, los rasgos y las actitudes del estudiante.

- La capacidad de aprender (*saber aprender*: reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, destrezas de estudio y destrezas heurísticas -de descubrimiento y análisis-). Esta competencia permite al estudiante mejorar su capacidad en el aprendizaje de la lengua y gestionarlo de manera autónoma.

1. 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.
2. 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 Peris 2005: 88).
3. La aparición de estos dos 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.

Para que el alumno pueda poner en práctica estas competencias, el *Marco* desarrolla un perfil específico para el aprendiente y considera que es el enfoque orientado a la acción la opción que mejor se adecua a la necesidad del estudiante de llevar a cabo las tareas necesarias que requiere una situación comunicativa concreta.

Con relación al perfil, el *Marco* insiste a lo largo de diferentes pasajes en la dimensión social del estudiante, es decir, el alumno que aprende una lengua es considerado como un agente social, "como un 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 aprendiente 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 el perfil del alumno, el *Marco* concibe el aprendizaje y el uso de la lengua como procesos orientados a la acción. Con este enfoque el estudiante 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 (da instrucciones, 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. Esto quiere decir que es el alumno el que consolida lo que es capaz de hacer y amplía sus capacidades (Martín Peris 2005: 84). Y será el modelo de las tareas el que resulta más eficaz en la enseñanza, puesto que este convierte al alumno que aprende la lengua en un verdadero usuario de la misma.

3. La concepción y la enseñanza de la gramática

En el *Marco* la gramática es considerada "como 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 sintaxis, la competencia gramatical se define como la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas.

Con relación a las orientaciones que encontramos en el *Marco* sobre la enseñanza de la gramática, conviene no olvidar que estamos ante un documento orientativo y no preceptivo, que simplemente propone 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 Rivilla 2005: 25). Desde esta postura, son varios los apartados del *Marco* en los que se insiste en el carácter abierto del documento y en la ausencia de una propuesta metodo-

lógica concreta, tanto para el aprendizaje global de la lengua como para el aprendizaje particular del componente gramatical.

En consonancia con esta postura del *Marco*, en el *Plan curricular* no vamos a encontrar 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 por el propio Instituto Cervantes cuando recomienda llevar a cabo un análisis profesional de las necesidades y expectativas de cada tipo de alumnado y, por ende, establecer los objetivos específicos y el enfoque pedagógico que mejor responda a las circunstancias de cada situación particular.

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 que nos permiten perfilar cómo sería el enfoque desde el que se planifique la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. Este enfoque desarrollaría los siguientes presupuestos básicos[4]:

- La gramática debe servir al estudiante para mejorar su actuación. En este sentido, la conexión entre el contenido gramatical y las necesidades comunicativas del alumnado deben primar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- La selección del contenido gramatical dependerá de la actuación lingüística social (la tarea) que se haya decidido que tendrán que realizar los estudiantes.

- La reflexión sobre el sistema y su uso en contexto ayudan al aprendiz a interiorizar las reglas y aplicarlas en otras situaciones, pues "aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo; dicho de otra manera, la información almacenada en el Conocimiento Lingüístico Explícito pasa al Conocimiento Lingüístico Implícito por medio de la práctica" (Moreno García 2011: 417).

- La atención por los elementos formales previamente seleccionados podrá llevarse a cabo mediante el desarrollo de una conciencia lingüística en el estudiante, que se refiere "al conocimiento explícito y consciente de la lengua, así como a la sensibilidad en su percepción, tanto para aprenderla como para enseñarla y usarla" (Moreno García 2011: 430). El alumno afianza y enriquece progresivamente sus conocimientos gramaticales, de manera que estos pasan a ser automáticos. En este sentido, es conveniente promover actividades de concienciación y sensibilidad gramatical.

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

Una vez presentado el perfil del alumno (es un ser social y un aprendiz autónomo con su individualidad), acorde con el enfoque orientado a la acción que define el *Marco*

4. Algunas de las ideas que vamos a exponer a continuación pueden consultarse con más detalle en Figueras (2005), Martín Peris (2005) y Moreno García (2011: 416-452).

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.

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 la situación particular del estudiante y las necesidades de comprensión, expresión y de aprendizaje que vayan surgiendo.

b) Los conocimientos, las habilidades (lingüísticas y no lingüísticas) y la experiencia adquiridos por el alumno en la apropiación de otras lenguas le permitirán avanzar en el aprendizaje 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 diversidad de contextos educativos en los que puede encontrarse el aprendiente, a su autonomía, a su responsabilidad y a su libertad para autodirigirse a la hora de tomar decisiones acerca de la mejor manera de actuar. Martín Peris (2005) hace mención de la existencia de una especie de conciencia hiperlingüística (también aparece en el *Marco*) que ayuda al estudiante a reflexionar sobre las lenguas, a comprender las nuevas experiencias lingüísticas y culturales, y a emplear las estrategias que mejor se correspondan con su estilo de aprendizaje. Con relación al papel que desempeña esta competencia hiperlingüística del aprendiz en el proceso de aprendizaje de la gramática en ELE, compartimos plenamente las palabras de Martín Peris (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 como un proceso orientado a la acción es una consecuencia de la dimensión social del lenguaje, de su adquisición y de su uso. 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). Martín Peris (2005: 86) ha señalado que en esta consideración del *Marco* surge el concepto del sentido que el alumno le asigna a sus experiencias de aprendizaje y de uso de la lengua. De acuerdo con este hecho, y retomando el concepto de conciencia hiperlingüística que acabamos de presentar, podemos afirmar que los anteriores conocimientos y experiencias de aprendizaje que el alumno ha podido adquirir sobre otra u otras

lenguas, vuelven a estar presentes en la nueva experiencia de aprender y usar la competencia gramatical en ELE.

d) Las competencias generales (el conocimiento declarativo, las destrezas y las habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender) que el estudiante 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. Como consecuencia de la existencia de estas competencias en el alumno, "el aprendizaje se concibe como un proceso en el que interviene la totalidad de la persona, y no solamente sus facultades intelectuales y el razonamiento lógico" (Martín Peris 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 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 defendiendo desde hace varios años.

5. A modo de conclusión

Y antes de finalizar nuestra exposición, queremos insistir en que son dos los pilares básicos desde los que el *Marco* nos ha permitido esclarecer cómo se comportan algunos condicionantes del alumno en el proceso de aprendizaje de la competencia gramatical en ELE. Estos pilares son:

1. La existencia de una enseñanza centrada en el alumno (en sus necesidades y en su intereses) que, al potenciar un aprendizaje autónomo y asentado en la acción, abre las puertas a un aprendizaje autodirigido por el propio aprendiente.

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.

Estos dos pilares llevarán al usuario-aprendiente a servirse de los conocimientos, habilidades y destrezas que ha ido adquiriendo y aprendiendo en experiencias lingüísticas anteriores. Para lograrlo, y aquí vamos a terminar con una cita de Llorián y Rodrigo (2005: 58):

> Es necesario que desarrolle y utilice la capacidad de reflexionar sobre la(s) lengua(s), la de adecuarse a la(s) nueva(s) experiencia(s) lingüística(s) y cultural(es), la de obtener provecho de las situaciones de enseñanza y la de recurrir a las estrategias y a los procedimientos que estén a su alcance, y mejor se adecuen a sus estilos y preferencias, para poner en juego los recursos que haya incorporado o bien recurrir a las fuentes externas adecuadas.

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.

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.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 vols., Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.

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.

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.

SANTOS GARGALLO, I. (2010 [1999]): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.