La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo de referencia para las lenguas

ERNESTO MARTÍN PERIS
Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

Resumen

En este artículo se revisa el tratamiento de la gramática en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. En primer lugar, se presta atención a aquellos pasajes en los que el Marco establece su enfoque, se exponen las relaciones de este enfoque con las bases teóricas en que se sustenta y se extraen consecuencias para la práctica. En segundo lugar, se recoge la definición del concepto de "competencia gramatical" y se analiza su relación con el resto de competencias. Finalmente se expone y se comenta lo que el documento propone para la enseñanza de la gramática.

1. Introducción

El lugar y la importancia de la enseñanza de la gramática en el aprendizaje de lenguas extranjeras han sido (y siguen siéndolo) objeto de constante reflexión y debate; las opiniones de profesores y de expertos en el tema no son siempre coincidentes cuando se habla o se escribe acerca de la gramática y su relación con las actividades del aula, con los materiales didácticos, con la evaluación de los alumnos y con la formación del profesorado. La reciente publicación por parte del Consejo de Europa de la obra *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, Marco o MCER) invita a explorar sus páginas con la mirada puesta selectivamente en lo que este documento dice acerca del aprendizaje de la gramática, su enseñanza y su evaluación.

Hay que señalar desde el principio que el MCER —como su propio nombre indica— es un documento de referencia, no una propuesta metodológica. Tanto en su visión general del aprendizaje global de la lengua, como en el terreno concreto que nos ocupa, el documento podría caracterizarse por los siguientes rasgos:

- estar abierto a muy diversas formas de abordar la práctica docente,
- ofrecer a la consideración de sus usuarios un amplio abanico de posibilidades,
- dejar en manos de sus usuarios la toma de decisiones acerca del mejor modo de actuar,
- apoyarse en una fundamentación teórica, interdisciplinar, de la cual deriva un enfoque sobre la lengua, la comunicación, la cultura, el aprendizaje y su interrelación mutua.

Así pues, no cabe esperar de él instrucciones precisas sobre la enseñanza de la gramática; sí ofrece, por el contrario, unos principios que informarán las opciones que a ese respecto se tomen en cada caso. A tal efecto, el Marco procede sistemáticamente del siguiente modo:

a. Presenta muy sintéticamente un breve estado de la cuestión sobre el tema que vaya a tratar.
b. Expone las diversas opciones que existen ante un determinado tema.
c. Invita a sus usuarios a tomar en consideración toda la información que les ha ofrecido y adoptar sus propias decisiones.

Veamos esta forma de proceder en el caso del tratamiento del error (Apº 6.5, pp. 153 y ss.):

Breve síntesis del estado de la cuestión (en este caso en seis líneas)

Los **errores** son debidos a una "interlengua", representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las **faltas**, por otro lado, se dan en la actuación

cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a un hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus compentencias.

• Diversas opciones que tiene el usuario

En tres apartados se presentan las diversas opciones:

— Se pueden adoptar distintas actitudes respecto a los errores de los alumnos: considerar que demuestran el fracaso en el aprendizaje, o bien que se deben a una enseñanza ineficaz, o bien que son el resultado de la toma de riesgos por parte del alumno, etcétera.

— Se puede actuar de diferente forma: corregir inmediatamente todos los errores y faltas, fomentar sistemáticamente la corrección inmediata por parte de otros alumnos, corregir los errores solo cuando interfieren en la comunicación, etcétera.

— Se pueden hacer distintos usos de la observación y el análisis de los errores de los alumnos: en la planificación del curso y en el desarrollo de los materiales, en la evaluación, en la definición de criterios de aprovechamiento, en la asignación de diferente importancia a los errores de pronunciación, de sintaxis, de vocabulario, de contenido sociocultural, etcétera.

• Invitación al usuario a que tome sus decisiones

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar la actitud que van a adoptar ante los errores y las faltas de los alumnos, así como si se han de aplicar los mismo o distintos criterios a:

— *Errores y faltas fonéticas*
— *Errores y faltas ortográficas*
— *Errores y faltas morfológicas*
— *Errores y faltas en el vocabulario*
— *Errores y faltas sintácticas*
— *Errores y faltas sociolingüísticas y socioculturales*
— *Errores y faltas pragmáticas*.

En consecuencia, estructuraremos nuestro artículo en tres apartados:

— En el primero, veremos lo que el Marco dice sobre el aprendizaje de la gramática como parte del proceso general del aprendizaje de la lengua; revisaremos la concepción del aprendizaje y de las competencias de la persona que subyace en el documento.

— En el segundo, recogeremos el concepto de gramática y de competencia gramatical que adopta el Marco, así como su postura ante la diversidad de explicaciones gramaticales por parte de las distintas teorías lingüísticas actuales.

— En el tercero, revisaremos lo que propone el MCER para la enseñanza de la gramática, sus objetivos y su metodología.

2. El aprendizaje de la gramática como parte del proceso general de aprendizaje de la lengua

El aprendizaje y el uso de la lengua, tal como los concibe el Marco, son procesos orientados a la acción. En relación con la lengua, los modernos estudios de pragmática se ocupan de la explicación de los diferentes usos de la lengua en tanto que formas de acción social, de comportamiento interpersonal. Los avances de esta ciencia han dejado sentir su influencia en la enseñanza de lenguas[1], en particular a través de los propios proyectos del Consejo de Europa; en efecto, el MCER es la culminación de un proceso iniciado treinta años antes con la publicación del *Nivel Umbral*, tal y como se ha explicado ya en éste número.

La novedad que aporta el Marco frente a trabajos anteriores nace de la concepción del aprendizaje como un proceso mediado por la acción; se trata de una visión del aprendizaje fundamentada en las teorías psicológicas de Vigotsky y sus seguidores, así como de otros psicólogos coetáneos suyos. Para esta escuela de pensamiento, el conocimiento humano se desarrolla en el medio de unas prácticas sociales e interactivas; en su estudio del aprendizaje se superan dicotomías tradicionales tales como las que separaban la acción social y la cognición, o los procesos mentales y las actividades sociales. En consecuencia, en esta perspectiva el aprendiente de lenguas pasa de ser considerado un individuo que interioriza competencias lingüísticas específicas a ser considerado un locutor que interactúa con otros, apropiándose así progresivamente de recursos comunicativos variables y funcionales[2].

Recurrir a la acción lingüística como medio para el aprendizaje significa llevar al aula una propuesta de uso real de la lengua, no de una mera manipulación de sus formas. Este paso puede ejemplificarse en la evolución de los enfoques comunicativos: en los programas nociofuncionales, los alumnos "practican" las "formas" de dar instrucciones, aceptar una invitación, etc.; hacen "como si" dieran instrucciones, "como si" aceptaran invitaciones, etc. En un enfoque orientado a la acción, los alumnos "dan instrucciones" en clase, "aceptan invitaciones", etc. En otras palabras, realizan acciones por medio de la nueva lengua, y de ese modo progresan en su aprendizaje. A este respecto, el Marco formula en los siguientes términos el progreso del aprendizaje: *"El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias"* (p. 9), es decir, la consolidación de lo que son capaces de hacer y su ampliación con nuevas capacidades.

Veamos a continuación las características conceptuales más sobresalientes de un enfoque orientado a la acción y sus respectivas consecuencias de orden práctico.

---

[1] Véase ESCADELL VIDAL (2004), en SÁNCHEZ LOBATO y SANTOS GARGALLO (Eds.). Para una introducción a la pragmática puede consultarse también ESCADELL VIDAL (1996).

[2] MONDADA y PEKAREK-DOEHLER (2000), pueden consultarse también LANTLOF (2000) y VAN LIER (1996).

2.1. La relación entre el uso de la lengua y su aprendizaje: los alumnos como usuarios-aprendientes

Según el MCER, el aprendizaje de la lengua es una más de las formas de uso de la lengua[3]; los aprendientes de una lengua extranjera son ya, por el hecho de estar aprendiéndola, usuarios de esa lengua. Es la conocida paradoja de la que se habla en los estudios sobre procesos y formas de aprendizaje de lenguas: alguien desea aprender una nueva lengua para poder usarla, pero resulta que sólo logrará aprenderla si empieza a usarla. Con esta paradoja, la investigación sobre enseñanza-aprendizaje arranca un recorrido que desemboca en una propuesta didáctica, en la clave que nos permite abordar una práctica docente basada en el uso de una nueva lengua con vistas a la eficacia en su aprendizaje; esta propuesta no es otra que la de los modelos procesuales, y más en particular el de la enseñanza mediante las tareas, propuesta que el MCER hace suya y sobre cuya descripción se extiende en su capítulo 7 (pp. 155-167).

• Consecuencias de orden práctico

Estamos, por tanto, ante una primera consecuencia de orden práctico. El modelo de las tareas se presenta como el más eficaz para la enseñanza de lenguas extranjeras, aquel que permite resolver la aparente paradoja del uso y el aprendizaje, aquel que convierte a los aprendientes en verdaderos usuarios.

Dicho esto, es preciso afirmar a continuación —como ya hemos señalado en la introducción— que el MCER es muy cauteloso a la hora de hacer recomendaciones concretas. En muchas de sus páginas aparecen de manera recurrente consideraciones acerca de la diversidad de contextos educativos en la que se hallan los destinatarios de la obra y acerca de la autonomía con que éstos deben tomar sus decisiones. ¿Es compatible esta cautela con una toma de partido tan rotunda por el modelo de las tareas? A mi entender lo es, pues el modelo de las tareas es en sí mismo un modelo muy flexible, en absoluto monolítico o prescriptivo. Como puede comprobarse consultando la abundante bibliografía que ya existe en español sobre las tareas[4], éstas se acercan más a un enfoque que a un método.

¿En qué se concreta, entonces, esa llamada a la aplicación de un modelo procesual y cómo se relaciona con la enseñanza de la gramática? En una aproximación muy general podríamos mencionar los siguientes aspectos:

— Tal como proponen los modelos procesuales, la selección del contenido gramatical estará directamente relacionada con una actividad de uso social de

[3] "El uso de la lengua —que incluye su aprendizaje—" (Apº 2.1, p. 9).

[4] Entre otros, la reciente revisión de Martín Peris (2004b).

la lengua que los alumnos realizarán. En otras palabras, las formas y las estructuras gramaticales que se incluyan en el programa de enseñanza vendrán decididas por la necesidad de dominarlas con vistas a realizar la actuación lingüística social (la tarea) que se haya decidido.

— El trabajo que se llevará a cabo sobre ese contenido gramatical, la forma de practicarlo, estará estrechamente vinculado a su uso en enunciados y textos, en cuyo tratamiento por parte de los alumnos no se pierda de vista el significado que transmiten y el sentido que para el alumno y sus interlocutores adquieren los textos en el aula.

2.2. Los usuarios de la lengua como agentes sociales

La dimensión social del lenguaje, de su uso y de su aprendizaje es otro de los vectores de este enfoque orientado a la acción:

> *El enfoque aquí adoptado (...) se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como* ***agentes sociales****, es decir, como* ***miembros de una sociedad*** *que tienen tareas (no sólo 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. 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* (p. 9, negrita añadida).

En esta consideración surge de nuevo el concepto de sentido, al que acabamos de aludir en el apartado precedente. En la psicología constructivista, la atribución de un sentido a la experiencia por parte del sujeto es una condición importante en todo proceso de aprendizaje, incluido el de segundas lenguas[5]. Durante gran parte del siglo XX la enseñanza de idiomas modernos estuvo muy influida por la psicología conductista, que hacía caso omiso del sentido que los alumnos pudieran asignar a sus experiencias de aprendizaje y de uso de la lengua. Desde hace unos años esta atención al sentido ha cobrado gran importancia, debido al creciente influjo de nuevas teorías psicológicas sobre el aprendizaje.

En relación con todo ello, el MCER destaca el hecho de que únicamente un contexto social determinado y concreto puede actuar como mediador en la atribución de un sentido a la experiencia de aprendizaje. De ahí que las circunstancias, el entorno específico y el campo de acción concreto en que se mueven los usuarios-aprendientes de la lengua sean importantes elementos que tomar en consideración en las actividades de enseñanza.

---

[5] Véase, a este respecto, la excelente introducción que supone el libro de WILLIAMS y BURDEN (1999).

Por otra parte, las diversas circunstancias y contextos en los que se realizan las actividades lingüísticas y en los que se producen los actos de habla confieren a la lengua una variación y una diversidad tales que resulta difícil imaginar un programa de enseñanza que hiciera caso omiso de ellas y pretendiera recoger un modelo único y monolítico de lengua. No se trata únicamente de las diferencias que se dan entre las distintas variedades geográficas del español, sino que la variación de los usos lingüísticos (y, consecuentemente y hasta cierto punto, también de los gramaticales) está sujeta a unas circunstancias, un entorno específico y un campo de acción concreto en los que se encuentra el usuario-aprendiente —miembro de una determinada comunidad social— y se encontrará más adelante como miembro de otra comunidad social, en usos del español dirigidos prioritariamente a objetivos distintos de su aprendizaje. Con la variación así entendida entronca directamente el concepto de competencia comunicativa variable, que quedará extensamente recogido en la descripción de los diversos niveles de competencia que establece el MCER, y que se comentará más adelante en este artículo.

• Consecuencias de orden práctico

La principal consecuencia de orden práctico que se deriva de estos planteamientos consiste en la sustitución de una enseñanza centrada en el objeto (la lengua) por una enseñanza centrada en el sujeto[6] (el alumno-usuario).

Una enseñanza centrada en el objeto se caracteriza, entre otras cosas, por seleccionar el contenido del programa con criterios estrictamente lingüísticos; el ejemplo más claro de este tipo de procedimiento se encuentra en el análisis contrastivo, que seleccionaba los contenidos de aprendizaje a partir de los resultados de una comparación entre el sistema de la lengua propia de los alumnos y el de la que se deseaba enseñar.

Una enseñanza centrada en el alumno seleccionará el contenido del programa con otros criterios, más relacionados con el aprendiente y su situación particular que con las características de la lengua. Y para poder seguir estos nuevos criterios hay que tener presente que el profesor no va a disponer de una programación establecida de antemano, sino que va a ser él quien —con la participación de los alumnos— la elabore en cada curso. Dicho así, esto puede parecer una misión imposible, o tal vez una idea absurda. Pero en realidad se trata de una nueva metodología de trabajo, más sencilla de lo que aparenta, pero ciertamente más comprometida puesto que implica a profesores y alumnos en una continua toma de decisiones[7].

---

[6] Numan (1988), Martín Peris (2000).

[7] También conviene matizar que una programación de ese tipo, realizada por profesores y alumnos durante el desarrollo del curso, no está en absoluto reñida con la posibilidad (o la conveniencia) de disponer de unos inventarios de contenidos (nociofuncionales, morfosintácticos, de vocabulario) que puedan funcionar a modo de catálogos de consulta o de listas de cotejo, con información sobre aspectos relevantes para el aprendizaje de la lengua en sus sucesivos niveles de dominio.

Lo que varía radicalmente entre una enseñanza centrada en el objeto y otra centrada en el sujeto es el tratamiento que se da a las preguntas, las inquietudes y las hipótesis de los alumnos en relación con el contenido de aprendizaje, en este caso la gramática. Veámoslo con un ejemplo concreto:

Imaginemos una clase de nivel intermedio bajo. Para la sesión de hoy, el profesor ha previsto la realización de una determinada actividad social de uso de la lengua (una tarea); pongamos por caso que esa actividad consiste en el ya típico ejemplo de la elaboración de un programa de fin de semana para un grupo de alumnos extranjeros que va a pasar unos días de convivencia con los del centro de enseñanza. Y, entre otras cosas, puede haber previsto el aprendizaje del vocabulario más general sobre este tema y el uso de diversas estructuras como, por ejemplo:

— "(Ø / No) les gustará mucho"
— "Está muy bien"
— "Es muy divertido"
— "Es demasiado largo / caro"
— Etc.

Supongamos que, durante la fase de preparación de la actividad, un alumno —o un grupo de ellos— se da cuenta de que quiere apoyar sus argumentos en la propia experiencia, para lo que necesitará recursos no previstos como pudiera ser, por ejemplo: "Yo lo he visto muchas veces y no me ha gustado nada". Una opción muy frecuente en este tipo de enseñanza consistía en decirles a los alumnos que prescindieran de esos enunciados, puesto que (probablemente) el estudio de las estructuras que contienen está previsto para otra sesión posterior. Esta forma de responder a las necesidades[8] de los alumnos era una respuesta típica en un programa centrado en la lengua. Un programa centrado en el alumno, por el contrario, no da nunca esta respuesta; en su lugar tiene varias opciones, entre las que el profesor elige a tenor de las circunstancias que surjan tras una primera respuesta; esta primera respuesta consistirá en facilitar la fórmula que necesita el grupo, con una sucinta explicación provisional para que se entienda el sentido de la frase. Si el grupo acepta esta respuesta e incorpora la frase a su actividad sin más, ésta continúa en los términos previstos. Lo más normal, sin embargo, será que alguno o algunos de los alumnos se interesen por las estructuras en cuestión y por otras alternativas a ellas. En ese caso, será aconsejable introducirlas selectivamente (lo que necesaria-

[8] En los primeros programas comunicativos, de tipo nociofuncional, se tomaban en consideración las necesidades de los alumnos; ahora bien, tales necesidades se concebían únicamente como necesidades que surgirían en un momento más o menos próximo o lejano, pero siempre posterior a la experiencia del aula. En ese sentido, los programas nociofuncionales tenían un gran componente de programa centrado en la lengua, ya que se basaban en las necesidades futuras de comunicación, no en las necesidades actuales de comprensión y expresión, y de aprendizaje.

mente alargará el tiempo dedicado a la actividad). He aquí algunas de las formas y recursos que los alumnos pueden decidir incluir en su programa de aprendizaje (centrado en el sujeto)[9]:

— (Yo) Lo he visto ...
— (Yo) He estado (allí?) ...
— ... muchas veces / una vez /... y ...
— ... y no me ha gustado (nada) / y me ha encantado (*mucho).

Ahora bien, todos tenemos experiencia de que el hecho de haber visto y utilizado una determinada estructura no es suficiente para aprenderla. Por eso, el profesor estimulará su uso repetido a lo largo de la actividad, con el fin de que ese uso repetido (y asociado a una experiencia de sentido) sirva para facilitar el aprendizaje y asimilación de las estructuras en cuestión.

Estos programas, además de estar centrados en el alumno, son programas abiertos; esto es, abiertos a la introducción de nuevos contenidos a tenor del curso que tome el desarrollo de las actividades de uso. Es cierto que la adopción de un programa de estas características comporta la necesidad de que los profesores sigan unos nuevos procedimientos de enseñanza y desarrollen nuevas habilidades en su competencia docente; pero también es cierto que el dominio de esas habilidades se logra fácilmente con un mínimo de práctica de los nuevos procedimientos; como también es cierto —por otra parte—que el hecho de ser programas abiertos no es incompatible con una planificación previa de las sesiones, en la que se cuenta con un material gramatical y léxico muy previsible.

2.3. Las diferentes competencias de la persona, como suma de recursos al servicio de todo aprendizaje, también del aprendizaje de lenguas extranjeras

Se ha escrito mucho en los años recientes acerca de la competencia gramatical como una parte de la competencia comunicativa, de acuerdo con el modelo propuesto por Hymes y reelaborado por Canale, Swain, Bachman, entre otros[10]. El MCER recoge este modelo, pero lo enmarca en uno más amplio, que abarca todas

---

[9] Se han puesto entre paréntesis aquellos elementos cuya presencia o ausencia puede ser objeto de la curiosidad gramatical de los alumnos. Es ésta curiosidad la que marca en cierto modo el límite de la extensión y profundidad del trabajo con recursos gramaticales. .

[10] Hymes (1976) en Llobera y otros (1999); Canale y Swain, *ibídem*; Bachman, *Ibídem*. Entre los documentos del Consejo de Europa de los años 80 hay un trabajo de J. Van Ek ("Objectives for Language Teaching"), que también contiene una descripción de la competencia comunicativa y sus componentes.

las competencias de la persona. Según el Marco, "las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones" y forman dos grandes grupos: el de las competencias generales y el de las competencias lingüísticas comunicativas. Entre las competencias generales del individuo, el Marco incluye las siguientes:

- En primer lugar, el "saber", es decir, los conocimientos que tiene una determinada persona. Se trata tanto de conocimientos sobre la lengua como de conocimientos sobre otros aspectos de la realidad: sobre la vida diaria (la organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, etc.), sobre los valores, las creencias, los referentes culturales compartidos por un grupo social, ya sea el propio de la persona ya sea el de grupos de otros países y regiones.
- En segundo lugar, el "saber hacer" es decir, las destrezas y habilidades; éstas dependen más de la capacidad de la persona para desarrollar procedimientos que de los conocimientos que posea.
- En tercer lugar, el "saber ser" (la competencia existencial, en palabras del MCER), que se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de la persona.
- Finalmente, el "saber aprender", que, movilizando los tres anteriores, promueve el desarrollo de una mayor y mejor capacidad de aprendizaje de la lengua, y una autonomía de la persona para organizar y dirigir su propio proceso.

• Consecuencias de orden práctico

La principal consideración que cabe hacer aquí es que 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. Especialmente interesante es la intervención de la competencia existencial, del "saber ser", que incluye "una voluntad de entablar una interacción social". En ella, el individuo actúa desde un yo que posee no solo conocimientos y habilidades, sino también valores. En efecto, una de las características del uso de la lengua es que éste raramente —por no decir que nunca— está exento de unos valores, compartidos o no por los interlocutores. Siempre que nos manifestamos los hacemos desde ese yo, rico en dimensiones y complejo (por eso nos resulta tan fácil hacernos una idea de cómo es una persona con sólo oírla hablar, o con leer algo que ha escrito).

Por lo tanto, si el aprendizaje es una más de las formas de uso de la lengua, parece difícil que ese uso particular pueda sustraerse a la influencia de los valores de quien lo realiza. Unas aulas en las que se sigue el modelo de aprendizaje postulado por el MCER son unas aulas habitadas por personas, no únicamente por cerebros

que procesan información. Y esto enlaza una vez más con la experiencia del sentido —del sentido de hacer y decir determinadas cosas en el aula, del sentido de comprender o producir determinados textos.

Otra consecuencia importante del enfoque son las técnicas y procedimientos encaminados al desarrollo del "saber aprender", las actividades de "aprender a aprender" y de fomento de la "autonomía en el aprendizaje"; este aspecto, que ya fue promovido por anteriores programas del Consejo de Europa para la enseñanza de lenguas modernas, ha recibido mucha atención en los últimos años en el campo de la enseñanza de ELE, tanto en los cursos de formación de profesorado como en la publicación de materiales y en la práctica docente[11]. El Plan Curricular del Instituto Cervantes también contempla este aspecto e incluye entre sus objetivos el fomento de la autonomía y entre sus contenidos el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

2.4. Los textos y el aprendizaje de la lengua en general y de la gramática en particular

Una nueva característica del enfoque adoptado por el MCER es la consideración de los textos como unidades básicas del uso de la lengua y de su aprendizaje:

> *Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición (...) 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* (p. 9).

Como han puesto de relieve los estudios de lingüística textual y de análisis del discurso, el uso de la lengua no es otra cosa que la producción y recepción de textos ("No puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto", afirma el Marco en su p. 91), entendiendo por tales no solo los escritos sino también las piezas de discurso oral que participan de unas propiedades y siguen unas reglas de orden distinto al de las que rigen la construcción de oraciones[12]. No es lo mismo ser capaz de formar oraciones correctas que ser capaz de utilizarlas en secuencias más extensas, estableciendo entre ellas diversas relaciones de forma y de significado. Una de las razones por las cuales muchas de las producciones (orales y escritas) de alumnos de niveles avanzados, que no presentan problemas de orden morfosintáctico pero "suenan a lengua extranjera", es que los alumnos no dominan determinadas reglas textuales.

---

[11] Puede consultarse FERNÁNDEZ LÓPEZ (2004), en SÁNCHEZ LOBATO y SANTOS GARGALLO (Eds.).

[12] Sobre este aspecto disponemos actualmente también de una abundante bibliografía en español y sobre el español. Para quienes deseen una introducción a esta disciplina es muy recomendable la obra de CALSAMIGLIA y TUSON (1999). Para las repercusiones en la enseñanza de E/LE, BERNÁRDEZ SANCHIS (2004), MARTÍN PERIS (2001).

Al igual que sucede en cualquier aprendizaje, el manejo frecuente del objeto que se desea dominar y la familiarización del aprendiente con el mismo contribuyen a su dominio. En el caso de la lengua, si los alumnos no manejan textos, si no se familiarizan con sus estructuras y los procedimientos de su tratamiento, difícilmente lograrán dominar su uso. El Marco dedica una sección del capítulo 6 (que versa sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua), al papel de los textos.

• Consecuencias de orden práctico

La primera de las consecuencias consistirá en asegurarse de que los recursos gramaticales que forman parte del programa de un curso se presentan, en los materiales didácticos y en el trabajo de aula, insertos en textos. En otras palabras, que los textos constituyen la base de la recepción y la producción lingüística de los alumnos.

En segundo lugar, que los textos que se manejan poseen todas las propiedades que los conforman como tales. No podemos extendernos aquí sobre esas propiedades, aunque algunas de ellas ya son mencionadas por el MCER, como por ejemplo el hecho de que un texto se presenta siempre en un contexto (sociohistórico) determinado y que está relacionado con un tema y un ámbito particular. La didáctica se ha preocupado tradicionalmente por la autenticidad de los textos; parte fundamental de esa autenticidad es la inserción en un contexto y la referencia a un ámbito y un tema.

Estas dos primeras consecuencias son mucho más importantes de lo que a primera vista puede parecer: en efecto, no por el hecho de que las frases que se enseñan o que se manejan aparezcan ensambladas en segmentos más extensos puede afirmarse que se están usando textos. Pues una de las características de los textos es su diversidad tipológica: cada texto particular pertenece a uno de los diversos tipos que existen, y comparte con el resto de textos de ese tipo una serie de características. En consecuencia, los textos aportados al aula (y los que se generen en ella) deberán pertenecer a uno de los tipos y poseer las características que le son propias[13].

En tercer lugar, el uso de los textos como base de la producción y la recepción de los alumnos llevará a los profesores y autores de materiales a atender a recursos gramaticales que rebasan los límites de los paradigmas gramaticales. Dicho en otras palabras: una planificación del contenido gramatical condicionada únicamente por los paradigmas del sistema empobrecerá el progreso gramatical del aprendiente.

---

[13] Un claro ejemplo de lo que aquí se afirma se encuentra en los "diálogos" que suelen contener muchos libros de texto al inicio de sus lecciones. ¿Puede afirmarse que se trata de verdaderos diálogos, como los que mantendrían unos hablantes nativos en situaciones análogas a las que recoge la lección? ¿Pueden los hablantes nativos reconocerse en esos diálogos, en su forma de expresarse, de llevar a cabo la interacción, de elegir lo dicen y cómo lo dicen?

Tomemos el ejemplo de la anáfora[14] (un fenómeno típicamente textual) . En la descripción de la gramática de la oración se manejan diversos paradigmas cuyos miembros pueden cumplir funciones anafóricas en el texto: los demostrativos, los artículos, los posesivos, los adverbios de lugar, los pronombres personales, etc. En la siguiente frase puede apreciarse la diversidad de opciones que tiene el hablante para referirse a una persona ya mencionada:

"Vino Jaime con Esmeralda. (...) Fue precisamente ____ quien más tarde nos diría..."

Las opciones que tiene el hablante son, como mínimo, las siguientes: *ella - la mujer - ésta - esta mujer (esta persona) - esta última - esta Esmeralda - Esmeralda - dicha persona - la tal Esmeralda...*

No todas estas opciones pueden usarse siempre indistintamente. Para comprobarlo, bastará con rellenar los puntos suspensivos del paréntesis con diversas frases ("Venían cansados del viaje", "Hacía un día muy caluroso y yo estaba solo en casa", "También les acompañaban la madre de Jaime", o una combinación de varias de ellas).

Para abundar en el tema, he aquí algunos casos de errores[15] en el uso de recursos anafóricos, recogidos de escritos de alumnos de nivel superior[16]:

— Esta mañana he visto a mi amiga Miechèle. **Ella** me contó [...].[—>/ **quien** me contó].
— Creo que lo único que me va a echar de menos al regresar a mi ciudad serán las personas que he encontrado aquí y las situaciones que pasé con **aquellas personas**. **[con ellas]**.
— Mi ciudad se llama Malmö en Suecia. No tuve bastantes días libres de la escuela para quedarme mucho tiempo en **Malmö**. [quedarme mucho tiempo **allí**.].
— Alemania para mi empieza en los servicios del aeropuerto. Todas las características de los alemanes se mezclan en **estos** cinco metros cuadrados... [en **esos** cinco metros cuadrados...].

---

[14] Como es sabido, la anáfora consiste en la referencia, en un lugar determinado del texto, a contenidos informativos ya presentados en pasajes anteriores del mismo texto; en la secuencia: "Llegamos muy tarde a Valencia y decidimos hacer noche allí", el adverbio allí remite a Valencia. Esta referencia puede hacerse dentro de una misma oración y también entre distintas oraciones de un mismo texto; y también puede hacerse mediante otros recursos: "en esa ciudad", "en ella", "en la ciudad del Turia", etcétera..

[15] Todas las muestras pertenecen al corpus de datos de un estudio sobre la producción escrita de alumnos de nivel superior que estamos llevando a cabo en la Universidad Pompeu Fabra C. López, S. Torner y el autor de este artículo.

[16] La ausencia del resto del texto en el que aparecen estas frases no permite apreciar con toda su nitidez el error; pero el lector sabrá apreciar la pertinencia del uso de uno u otro de los recursos anafóricos y la diferencia de significado que comportan las frases resultantes.

La experiencia del trabajo en clase con este grupo de alumnos revela que no tiene mucho sentido insistir en la explicación de los diversos paradigmas que aquí intervienen, puesto que los conocen a la perfección. Lo importante es que reconozcan y sepan usar las opciones adecuadas, y ello se conseguirá solo si esas opciones aparecen debidamente contextualizadas en textos reales.

Hasta aquí hemos revisado la concepción general del aprendizaje y uso de la lengua que subyace en el MCER, así como las consecuencias que de ella se derivan para el aprendizaje de la gramática. A continuación revisaremos el concepto de competencia gramatical tal como lo recoge el documento.

3. La competencia gramatical en el MCER

El Marco define una "competencia gramatical", utilizando el adjetivo gramatical en sentido estricto, es decir, referido a la morfología y la sintaxis, deslindando bien estos campos de otros componentes de las competencias lingüísticas (que también define) a saber: la competencia léxica, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. La suma de estas seis competencias configura la competencia lingüística general, y ésta, junto con las competencias sociolingüísticas y las pragmáticas, configuran las competencias comunicativas de la lengua.

En ocasiones, al hablar de competencia gramatical suele usarse el adjetivo en su sentido amplio, como equivalente de competencia lingüística general; incluso, como hemos puesto de relieve en el apartado anterior, hay fenómenos textuales (según el MCER, propios de la competencia pragmática) que tienen una fuerte relación con la competencia gramatical. No solo eso: la lingüística moderna asigna un valor cada vez mayor al léxico como elemento estructurador de la lengua, poniendo de relieve cómo muchas de las relaciones sintácticas vienen exigidas por la estructura interna de las unidades léxicas. Más aún, en la descripción de la competencia léxica el Marco incluye los elementos gramaticales que pertenecen a clases cerradas de palabras, como por ejemplo los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres personales y los relativos, los posesivos, los verbos auxiliares, etc. (p. 108); a su vez, al definir la competencia gramatical incluye en la morfología la formación de palabras y la morfofonología (pp. 111 y 112).

Vemos, pues, que los límites entre los diversos componentes del sistema de la lengua no son tan nítidos como pudiera parecer[17] . No obstante, lo que aquí nos interesa ver es la concepción de la gramática y la competencia gramatical que presenta el MCER. En cuanto a su interrelación con otras competencias (tanto lingüísticas,

[17] El propio Marco afirma lo siguiente: "*Generalmente, se considera que la oración, propiamente, es el ámbito de la descripción gramatical. Sin embargo, algunas referencias internas o intratextuales (por ejemplo: el uso anafórico de lospronombres, verbos pronominales y adverbios) se pueden tratar más como parte de la competencia lingüística que de la pragmática*" (p. 151).

como comunicativas, como competencias generales de la persona) baste con lo que hemos dicho en las secciones precedentes.

Centrándonos, por tanto, en la competencia gramatical que define el Marco, dos son las preguntas que podemos formularnos:

a. ¿En qué consiste la competencia gramatical?
b. ¿Qué teoría lingüística nos ofrecerá una mejor descripción de la gramática de la lengua?

En cuanto a la primera pregunta, la respuesta del MCER es que la competencia gramatical consiste en "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)" (p. 110). Obsérvese que la definición contrapone una apropiación del sistema a un aprendizaje memorístico. Esto se relaciona con una visión de la competencia gramatical más ligada a la comprensión, al desarrollo de una sensibilidad lingüística[18] que al mero dominio operativo de unas reglas y estructuras; su contrapartida en la didáctica son las propuestas de realce del input[19], de equilibrio entre la práctica para la producción y práctica para la comprensión.

En cuanto a la segunda, el Marco se refiere a la complejidad y extensión del componente gramatical de una lengua: "La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo", para añadir a renglón seguido lo siguiente:

> *Hay varias teorías y modelos en conflicto sobre la organización de palabras en oraciones. No es competencia del Marco de referencia valorar ni preconizar el uso de ninguna, sino más bien procurar que los usuarios manifiesten cuál han decidido adoptar y qué consecuencias tiene esa elección para su práctica. Aquí nos limitarnos a señalar algunos parámetros y categorías que se han utilizado ampliamente en la descripción gramatical.*

La sección que el MCER dedica a la competencia gramatical no es muy extensa; baste señalar, por ejemplo, que al describir la competencia léxica ofrece dos escalas ilustrativas (una referida a la riqueza del vocabulario y otra, a su dominio), mientras que para la gramática ofrece una sola escala, referida a la corrección gramatical. En esa única escala hay que considerar toda la diversidad integrante de la organización gramatical que propone el Marco, a saber:

— elementos (morfemas, afijos, palabras...)
— categorías (género, número, caso, aspecto, tiempo...)

---

[18] *"Language awareness"*, véase MARTÍN PERIS (2004a).

[19] *"Input enhancement"*, *"Consciousness raising"*, ibíd.

— clases de palabras (abiertas: sustantivos, verbos...; cerradas: pronombres, adverbios...)
— estructuras (palabras compuestas, sintagmas, oraciones...)
— procesos (sustantivación, afijación, gradación, régimen...)
— relaciones (concordancia, valencia...)

4. La enseñanza de la gramática

El MCER trata la enseñanza de la gramática (sus objetivos, su contenido, su metodología) en el capítulo 6 (El aprendizaje y la enseñanza de la lengua). Veamos por separado cada uno de estos aspectos.

4.1. Los objetivos de la enseñanza y el lugar de la gramática: la competencia plurilingüe y la competencia parcial

El desarrollo de la competencia comunicativa para el uso de la lengua, en tanto que objetivo de un programa de enseñanza, se presenta bajo la perspectiva de una competencia plurilingüe y pluricultural, por un lado, y el de una competencia parcial por otro. Ello afecta, como ya hemos avanzado y detallaremos a continuación, a la fijación de los objetivos relativos al desarrollo de la competencia gramatical:

> *El hecho de que el Marco de referencia no se limite a proporcionar una clasificación "de conjunto" de las capacidades comunicativas, sino que divida las categorías globales en sus componentes y ofrezca para ellos una gradación por escalas, resulta importante cuando consideramos el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural* (p. 131).

¿Qué dice el MCER sobre estas competencias plurilingüe, pluricultural y parcial?:

> *(...) conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lengua de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entres sí e interactúan* (p. 4).
> *Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del "domi-*

nio" de una o dos —o incluso tres lenguas— cada una considerada de forma aislada, con el "hablante nativo ideal" como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (p. 5).

Por eso, en el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso, la competencia plurilingüe y la pluricultural desempeñan un papel importante, contribuyendo, entre otras cosas a "una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas" una forma de consciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, "hiperlingüística" (p. 132).

Como puede verse, en estos párrafos late una determinada concepción de la organización mental de los conocimientos de la persona; son cuestiones de orden psicolingüístico más que de orden pedagógico. Se trata de reconocer el hecho de que toda persona, desde su nacimiento, está expuesta a la variación lingüística (en su experiencia de la primera lengua entra en contacto con variedades sociales, generacionales, situacionales, etc. de la misma y, por tanto, tiene una competencia "plural" (no podríamos decir aquí "plurilingüe") en su propia lengua. Del mismo modo, aprende a comportarse "pluralmente" en su propia cultura: sabe lo que procede hacer y decir en cada una de las distintas situaciones en que se encuentra. Pero, al mismo tiempo, esa competencia es "parcial" en cada una de las variedades lingüísticas y culturales en que se mueve la persona: hay quien se desenvolverá mucho mejor (tanto cultural como lingüísticamente) en un ambiente profesional e impersonal que en un ambiente social en donde se valore más el contacto interpersonal, afectivo, informal; y a la inversa.

Análogamente —postula el MCER— el aprendiente de lenguas (y en el mundo de hoy prácticamente todas las personas lo son; tanto en la escuela como fuera de ella es raro encontrar a alguien que no esté expuesto a una nueva variación lingüística y cultural: la que se da no en el interior de la propia lengua, sino entre lenguas presentes en el medio social y en los medios de comunicación) va desarrollando una competencia plurilingüe y pluricultural, que a su vez son siempre también competencias parciales en cada una de las lenguas:

También desde esta perspectiva, el concepto de competencia parcial en una lengua concreta es significativo: no se trata de estar satisfecho, por principio o pragmatismo, con el desarrollo de un dominio limitado o compartimentado de una lengua extranjera, sino de considerar este dominio, imperfecto en un momento dado, como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida (p. 133).

• **Consecuencias para la práctica**

El plurilingüismo, el pluriculturalismo y la competencia parcial como nuevas perspectivas desde las que enfocar los objetivos de una enseñanza de lenguas tienen consecuencias de gran importancia en el desarrollo de las competencias generales y comunicativas (y no solo las lingüísticas) de la persona; pero, dado el tema de nuestro artículo, veamos cuáles son las que afectan a la enseñanza de la gramática.

a. En épocas anteriores, el conocimiento de la gramática de una lengua extranjera por parte de los aprendientes había sido visto como un conocimiento aislado del resto de conocimientos y, muy en particular, contrapuesto y enfrentado al que tuvieran de la gramática de otras lenguas. En algunos casos esta contraposición ha sido tan extremada que la influencia de esas otras lenguas se ha considerado una barrera para el dominio de la gramática de la nueva lengua, cuando no directamente una influencia negativa. La idea de una especie de competencia "hiperlingüística" (como dice el Marco) cambia esa consideración de los conocimientos gramaticales de otras lenguas, que se ven ahora como un trampolín hacia la nueva lengua. Esto puede parecer de sentido común, pero hay que reconocer que la referencia a esos conocimientos y su explotación en el aula no ha sido práctica común. 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.
b. Ello afecta muy directamente a la consideración del papel de la lengua de los alumnos en el aula. Es éste un tema que desborda el campo estricto de la competencia gramatical, puesto que afecta a otros muchos aspectos del aprendizaje. La lengua de los alumnos (L1) desempeña una gran diversidad de funciones positivas en el aprendizaje de nuevas lenguas[20]; referido a la gramática en particular, será el medio en el que se realizarán las actividades de reflexión conjunta y discusión de aspectos gramaticales, una vez que la propuesta de una práctica de producción repetitiva y memorística de estructuras ha sido sustituida por la de una práctica reflexiva, tanto de producción como de recepción, para la observación y comprensión de fenómenos gramaticales.
c. Otra consecuencia para la práctica, sobre la que el MCER se extiende en un par de páginas, es la variedad de objetivos que pueden fijarse en los programas de enseñanza de lenguas. Esta variedad puede afectar a diversos aspectos, en razón de que los objetivos se conciban en función de una serie de conceptos propios del enfoque adoptado por el Marco:

[20] Cambra Jané (1998)

- En función del desarrollo de las competencias generales,
- En función de la extensión y la diversificación de la competencia comunicativa,
- En función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas,
- En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado,
- En función del enriquecimiento o diversificación de estrategias,
- En función del cumplimiento de tareas.

Por el segundo de estos parámetros, los objetivos pueden abarcar por igual y de manera equilibrada los tres componentes de la competencia comunicativa (el lingüístico, el pragmático o el sociolingüístico) o bien tener una relación más estrecha o prioritaria con uno de ellos; y, a su vez, dentro del componente lingüístico, pueden repetirse la opción en relación con sus diversos componentes (léxico, sintáctico, etc.). En palabras textuales del MCER:

> *El primer objetivo al aprender una lengua extranjera puede ser el dominio de su componente lingüístico (conocimiento de su sistema fonético, su vocabulario y su sintaxis) sin preocuparse de los aspectos sociolingüísticos mi de la eficacia pragmática. En otros casos, el objetivo puede que sea principalmente de carácter pragmático y que se pretenda desarrollar la capacidad de actuar en la lengua extranjera con los recursos lingüísticos limitados disponibles y sin ningún interés especial por el aspecto sociolingüístico. Las opciones, naturalmente, nunca son tan excluyentes como éstas, y generalmente se persigue un progreso armonioso en los distintos componentes, pero no son pocos los ejemplos, pasados y presentes, de una concentración particular en uno u otro de los componentes de la competencia comunicativa* (p. 134).

4.2. Las opciones metodológicas

Al tratar las opciones metodológicas, el MCER recuerda la postura que informa toda la acción del Consejo de Europa en relación con la enseñanza de lenguas:

> *Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido 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. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego* (p. 141).

Tras esta declaración de principios, y en coherencia con ella, se evita hacer propuestas cerradas y de validez general. La declaración responde, por otra parte, a lo que hemos señalado en las primeras secciones de este artículo, en relación con la necesidad de una enseñanza centrada en el alumno. Aparte del alumno individual, en este breve párrafo se pone de relieve el hecho de que existen muchos contextos sociales e institucionales diferentes y cada uno de ellos se ve condicionado por una serie de circunstancias que exigirán realizar opciones particulares en relación con la metodología.

Por eso se afirma en este apartado del MCER que no le corresponde a éste "fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones". Es lo que hace en las páginas subsiguientes, dedicadas a los posibles enfoques generales (Apº. 6.4.1), al papel de los profesores, de los alumnos y de los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas (6.4.2), al de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas (6.4.3) y al de las tareas y las actividades (6.4.4); a continuación de todos ellos presenta un nuevo apartado dedicado al desarrollo de las competencias, deteniéndose en el de la competencia gramatical en el 6.4.7.4 (pp. 150-151).

Sobre el desarrollo de esta competencia afirma el MCER que lo habitual es proceder en la selección, la ordenación y la presentación del material lingüístico atendiendo a la complejidad inherente a los recursos y estructuras. Advierte, sin embargo, que no es éste el único criterio que hay que considerar, y menciona los siguientes:

- el rendimiento comunicativo que general las distintas categorías gramaticales: no sería lógico, afirma el MCER, que los alumnos siguieran una progresión tal que, tras dos años de estudio, no fueran aún capaces de hablar de sus experiencias pasadas,
- los factores de contraste entre la lengua propia y la que se aprende,
- la conveniencia de adaptar el discurso auténtico o los textos escritos según su dificultad gramatical; considera el MCER que, si no se adaptan, "es probable que el alumno se vea expuesto a nuevas estructuras y categorías que algunos alumnos aventajados pueden adquirir para su uso activo antes que otras estructuras más básicas".

5. Conclusión

Para concluir nuestra revisión, nada mejor que citar textualmente el párrafo del Marco en el que el Consejo de Europa se remite a su ya consolidada tradición de más de treinta años e invita a todas las personas e instituciones implicadas en esa actividad para que intervengan en el debate aportando sus conocimientos y experiencia:

Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas. Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer estas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos (...) Si hay profesionales que después de reflexionar están convencidos de que los objetivos adecuados para los alumnos de los que son responsables se alcanzan de forma más eficaz con métodos distintos a los defendidos alguna vez por el Consejo de Europa, nos gustaría que nos lo hicieran saber y que informaran tanto a nosotros como a otras personas de los métodos que utilizan y de los objetivos que persiguen. Esto podría producir una comprensión más amplia de la compleja diversidad del mundo de la enseñanza de lenguas, o un vivo debate, lo que es siempre preferible a la simple aceptación de una ortodoxia determinada por el mero hecho de ser una ortodoxia (p. 141).

6. Bibliografía

BERNÁRDEZ SANCHÍS, E. (2004), "Aportaciones de la lingüística del texto", en J. SÁNCHEZ *LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (Eds.), Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 199-218.

CALSAMIGLIA, H. y Tuson, A. (1999), *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.

CAMBRA JANÉ, M (1998), "El discurso en el aula", en MENDOZA FILLOLA, (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, ICE de la UB-Horsori Editorial.

ESCADELL VIDAL, M. V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.

ESCADELL VIDAL, M. V. (2004), "Aportaciones de la pragmática", en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 179-197.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004), "Las estrategias de aprendizaje", en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 853-876.

LANTOLF, J. P., (Ed.), (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press.

LLOBERA, M. y otros *(1995), Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

MARTÍN PERIS, E. (2000), "La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta", *Frecuencia L*, 13, pp. 3-30.

— (2001), "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Carabela*, 50, pp. 103-136.

— (2004a), "La subcompetencia lingüística o gramatical", en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 467-489.

— (2004b), "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", en *RedELE*, http://formespa.rediris.es/revista

MONDADA, L. y PEKAREK-DOEHLER, S. (2000), "Interaction sociale et cognition située: Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?", *Aile*, 12, pp. 147-174.

NUNAN, D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (Dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

VAN EK, J. A. (1986), *Objectives for foreign language teaching*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

VAN LIER, L. (1996), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, Londres, Longman.

WILLIAMS, M. y R. L. BURDEN (1999), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Cambridge, Cambridge University Press.