

¿QUÉ LUGAR PARA LA GRAMÁTICA EN LOS MANUALES GENTE Y SUEÑA?

Victoria Béguelin-Argimón

Universidad de Lausana y Haute Ecole Pédagogique del Cantón de Vaud-Suiz

1. INTRODUCCIÓN

Miquel Llobera ha señalado ya la frecuencia con la que el enfoque comunicativo es presentado «como una aproximación a la enseñanza de la lengua que se opone a la gramática y a la literatura e incluso a la expresión escrita en general» y ha defendido el enfoque, sosteniendo que «esta presentación sesgada de lo denominado comunicativo, que suele ser visto como una mera práctica de diálogos breves que a menudo caen en el puro costumbrismo e intentan al mismo tiempo ilustrar una estructura bien definida de antemano, es una lamentable simplificación». El autor ha apuntado que «la gramática, que aparece como uno de los elementos centrales de la competencia comunicativa en la primera formulación de Hymes, juega un papel importante en esta aproximación [comunicativa]» (Llobera, 2000: 5).

Con estas reflexiones como telón de fondo, nuestra comunicación tendrá como objetivo analizar el lugar que ocupa la gramática en el nivel principiante de dos manuales comunicativos: *Sueña*¹ y *Gente*². Después de describir brevemente el material que ofrecen ambas obras, presentaremos las secuencias dedicadas a la expresión de gustos y preferencias para poder analizar, a partir del tratamiento de un punto gramatical concreto, cómo se abordan los aspectos formales de la lengua, cómo se practican y cómo se persigue la adquisición de los mismos. Nos detendremos en la tipología de actividades propuestas para ello, teniendo en cuenta la importancia que se brinda a la situación comunicativa, al sentido, a la integración de las cuatro destrezas y al papel del estudiante y del profesor.

2. MATERIAL DE ANÁLISIS

2.1 SUEÑA

Sueña I consta de un *Libro del Alumno* y de un *Cuaderno de Ejercicios* con claves para la corrección. Ambos libros se acompañan de material de audición y de un *Libro del Profesor*. El enfoque de la obra, como indican sus autoras en la presentación del *Libro del Profesor* es «comunicativo, aunque no se renuncia a una pequeña sistematización de los contenidos gramaticales, de gran utilidad para los estudiantes»³. Señalan asimismo que los contenidos lingüísticos se introducen al hilo de las necesidades comunicativas de modo que la gramática y el léxico quedan subordinados a éstas y la materia se organiza de acuerdo con los contenidos nociofuncionales.

El *Libro del Alumno* está articulado en 10 lecciones, divididas en dos ámbitos cada una, en las que, en palabras de las autoras, «se atienden todos los niveles lingüísticos (gramaticales, léxicos, fonéticos y de escritura), que se trabajan de manera integrada»⁴. Cada ámbito termina con un esquema gramatical, que resume el contenido fundamental de lo aprendido, y al final de cada lección se presenta el apartado cultural *A nuestra manera*. El libro contiene además una recapitulación cada tres lecciones y un glosario traducido a cinco lenguas.

¹ Álvarez Martínez, M^a Á., A. Blanco Canales, M^a L. Gómez Sacristán, N. Pérez de la Cruz (2000): *Sueña I*, Madrid, Anaya (*Libro del alumno*, *Cuaderno de ejercicios*, *Libro del profesor*, material de audición).

² Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (2004): *Gente*, nueva edición, Barcelona, Difusión (*Libro del alumno* y *Libro de trabajo* con CD audio incluido). *Gente* dispone de una edición que apareció en 1997. En este trabajo nos referimos siempre a la nueva edición.

³ Álvarez Martínez, M^a Á., A. Blanco Canales, M^a L. Gómez Sacristán, N. Pérez de la Cruz (2000): *Sueña I*, *Libro del Profesor*, Madrid, Anaya, presentación.

⁴ Álvarez Martínez, M^a Á., A. Blanco Canales, M^a L. Gómez Sacristán, N. Pérez de la Cruz (2000): *Sueña I*, *Libro del alumno*, Madrid, Anaya, presentación.

Por último, el *Cuaderno de Ejercicios* ofrece al profesor y al estudiante ejercicios y actividades que pueden desarrollarse en el aula o como tarea para casa.

2.2. GENTE, NUEVA EDICIÓN

Gente 1, en su nueva edición, consta de un *Libro del alumno* y de un *Libro de trabajo* en los que se incluyen CD con las audiciones de ambos libros. *Gente 1* cuenta con un *Libro del profesor* y material complementario audio (*Gente que canta*) o vídeo/DVD (*Gente de la calle*).

El manual se inscribe dentro del llamado enfoque por tareas. Las tareas realizadas dan lugar a «productos», generalmente textos orales o escritos, en torno a los temas propuestos, y se realizan en cooperación después de negociación en los grupos de trabajo. Los contenidos lingüísticos (léxicos, gramaticales, funcionales, fonéticos...) son seleccionados en función de los recursos necesarios tanto para la elaboración del producto, como para el desarrollo de las actividades previas.

El *Libro del Alumno* se articula en torno a once secuencias que giran alrededor de un tema, divididas en cuatro lecciones: *En contexto*, *Formas y recursos*, *Tareas* y *Mundos en contacto*. Las tres primeras lecciones son las que van a interesarnos a lo largo de esta exposición por ser las que activan los procesos directamente relacionados con la adquisición de la competencia gramatical. Después de la presentación de los contenidos temáticos en la primera lección, la segunda, titulada *Formas y recursos* permite observar y practicar aspectos formales (morfosintácticos, nociofuncionales, etc.) que preparan a los alumnos para la realización de las tareas de la lección siguiente; se persigue en esta lección un trabajo de control activo de dichos aspectos. En las páginas de *Formas y recursos*, una columna central presenta los recursos lingüísticos necesarios en esta fase, que son ampliados en el «Consultorio Lingüístico», al final del libro. La tercera lección, en la que se lleva a cabo la tarea, y que tiene como objetivo el uso fluido y la eficacia comunicativa, ofrece un cuadro complementario bajo la rúbrica «Os será útil» que amplía algunos recursos lingüísticos no trabajados previamente y que pueden resultar necesarios en esta fase del trabajo.

El objetivo de los autores con el *Libro de trabajo* es el de potenciar el trabajo autónomo del alumno. Se estructura también en once unidades organizadas en dos partes: en primer lugar, actividades y ejercicios para el perfeccionamiento y la fijación del vocabulario, la gramática, la pronunciación y la escritura; en segundo lugar, actividades destinadas a desarrollar las estrategias de aprendizaje y a propiciar la autoevaluación. El *Libro de Trabajo* incluye al final material de lectura, la novela cómic *Gente que lee*, adaptada a la progresión del manual.

3 EL TRATAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS PARA EXPRESAR GUSTOS Y PREFERENCIAS EN *GENTE Y SUEÑA*

Para nuestro cometido, vamos a partir de la observación detallada de unas secuencias, en este caso las que giran en torno a la expresión de gustos y preferencias, para tratar de arrojar luz sobre dos modalidades de trabajo en torno a los recursos formales.

3.1 SUEÑA

En *Sueña* los gustos y preferencias son abordados en tres puntos del manual: en la unidad 4, ámbito 1 (objetivos explícitos: expresar gustos y preferencias/mostrar acuerdo o desacuerdo en los gustos), y en la unidad 5, ámbitos 1 y 2 (objetivos explícitos: expresar gustos personales/expresar distintos grados de gustos personales/mostrar acuerdo y desacuerdo en los gustos). Se trabaja, pues, esta función en torno a tres secuencias didácticas claramente definidas.

La primera secuencia es introducida en el contexto de un campo léxico determinado: las prendas de vestir y las compras. Después de familiarizar al alumno con el vocabulario sobre las mismas, se propone al profesor presentar explícitamente las estructuras gramaticales que se utilizan para expresar gustos y preferencias. La brevedad del esquema gramatical del *Libro del Alumno* para este punto hace que la explicación del profesor sea indispensable: el esquema no incluye el paradigma completo de *gustar*+pronombres ni la conjugación de *preferir*.

Después de esta explicación, el alumno empieza a entrar en contacto con muestras de estas estructuras lingüísticas contextualizadas en una actividad de audición en forma de diálogo. Se trata de un texto creado con fines didácticos, en el que aparecen las estructuras más frecuentes para la

expresión de gustos: «*estos pantalones azules me gustan mucho; esa camisa que está enfrente de los pantalones me encanta; odio el color marrón; prefiero los pantalones*».

Se proponen seguidamente unos ejercicios y actividades para el aula que suponen un trabajo individual, en las que hay que ordenar elementos (intervenciones en un diálogo, frases sueltas), relacionar diálogos con dibujos y realizar actividades de audición. La única actividad en esta secuencia que comporta interacción (ejercicio 17, p. 58) propone a los alumnos reproducir unas muestras de lengua para la expresión de preferencias, en base a unos estímulos suministrados por el manual. Los ejercicios del *Cuaderno de Ejercicios* se presentan en forma de oraciones descontextualizadas en las que hay que completar huecos o realizar transformaciones. Las actividades son de respuesta única y, por lo tanto, están centradas en la producción correcta.

Sueña I reintroduce en la lección 5 (ámbitos 1 y 2) dos secuencias más para la práctica de la expresión de gustos personales y la gradación de los mismos. El contexto en el que se trabaja esta función en el ámbito 1 es el de las vacaciones. De nuevo, un diálogo creado con fines didácticos hace hincapié en el verbo *preferir*, que se va a practicar en esta secuencia. Después de una actividad en la que hay que relacionar vocabulario sobre transporte, alojamiento y lugares de vacaciones, se propone a los alumnos hablar sobre sus preferencias en materia de viajes, proporcionándoles la estructura *Cuando viajo prefiero... porque...*, como modelo. Los alumnos trabajan ahora en parejas, en actividades que implican deducción y formulación de hipótesis (ej. 3, p. 67) y expresión de preferencias personales, en actividades que ponen en juego sus conocimientos del mundo y en que hacen uso del vocabulario y las estructuras gramaticales aprendidas: *Yo prefiero ir a... porque...* Por último, a partir de un mapa de Galicia, preparan una ruta para un fin de semana y la explican a la clase. Estas actividades se completan con unos ejercicios en el *Cuaderno de ejercicios* (comprensión lectora, palabra intrusa, ejercicio de relación y un ejercicio donde el alumno debe tomar posición respecto al grado de necesidad de una serie de servicios en un hotel). El esquema gramatical del ámbito 1 no incluye ninguna referencia a estructuras sobre esta función.

En el ámbito 2, entramos en la tercera y última secuencia dedicada a este ítem, en la que, según el *Libro del Profesor*, «se sistematizan y repasan los verbos *gustar* y *encantar* ya vistos en otros ámbitos anteriores». El campo léxico alrededor del cual se va a trabajar es el de las actividades de ocio y de tiempo libre. Se recomienda escribir en la pizarra una oración del tipo *A mí me gusta ir a bares pequeños/A mí me gustan las películas románticas* para introducir la explicación del uso de *a mí también/a mí tampoco/a mí sí/a mí no*, y se propone realizar una cadena en la que los alumnos reaccionarán a enunciados del tipo *A mí (no) me gustan las películas de aventuras* con las estructuras adecuadas. El esquema gramatical proporciona unos ejemplos acompañados de una explicación breve pero ilustrativa.

Se presenta luego el vocabulario sobre las actividades de ocio y se escuchan dos diálogos en los que aparecen distintas estructuras relacionadas con la expresión de gustos y preferencias. Se propone a continuación una producción en cadena que empezaría por *Me gusta leer, pero prefiero ver la televisión. Me gusta ver la televisión, pero prefiero jugar al fútbol...*

Como consolidación del uso de las estructuras de *gustar* (uso de los pronombres, uso de la flexión de número, expresión de acuerdo o desacuerdo), se proponen unos ejercicios escritos en el *Cuaderno de ejercicios* donde hay que completar huecos, responder a preguntas, construir frases según un modelo o escoger la respuesta correcta entre dos opciones. Una de las actividades permite la práctica interactiva de las estructuras que nos interesan: se trata de una encuesta que hay que realizar a compañeros de la clase sobre los gustos y preferencias en materia de cine.

3.2. GENTE

Vamos a ver ahora, cómo se presenta la expresión de gustos y preferencias en *Gente I*. La secuencia titulada *Gente de vacaciones* propone al alumno organizar unas vacaciones en grupo y, para ello, se le dice que aprenderá a expresar gustos y preferencias y a hablar de lugares. A modo de introducción, los alumnos observan con su compañero las fotografías de Madrid y Barcelona (pp. 30-31); deben decidir a qué ciudad prefieren ir y qué lugares les gustaría visitar. Se les proponen unos modelos de lengua *Las cosas que me interesan son ..., ... y.... Yo quiero visitar... Me interesa especialmente, y*

⁵ Álvarez Martínez, M^a Á., A. Blanco Canales, M^a L. Gómez Sacristán, N. Pérez de la Cruz (2000): *Sueña I, Libro del Profesor*, Madrid, Anaya, p. 65.

Se introduce a continuación el vocabulario necesario para hablar de viajes y vacaciones mediante una serie de dibujos. Los alumnos deben señalar sobre los dibujos lo que hacen normalmente en vacaciones y decírselo a sus compañeros. Sigue una actividad de audición en la que tres personas hablan de sus vacaciones. Seguidamente, los alumnos deben leer tres anuncios de viajes y elegir el viaje que les gustaría realizar. Después, expresan sus preferencias y motivos a su compañero mediante unas estructuras-modelo que se les facilitan: *A mí me interesa... me gusta -n/quiero* y se les facilita asimismo un modelo de diálogo completo:

- *A mí me interesa el apartamento en Tenerife. Me gustan las vacaciones tranquilas.*
- *Pues a mí me interesa el viaje a Centroamérica porque quiero conocer Nicaragua.*

La introducción de *gustar* e *interesar* se realiza de un modo muy guiado con las estructuras que se proponen: un primer paso sería el uso de la primera persona del singular y de la flexión singular/plural de estos verbos, y un segundo paso, la observación-comprensión de la segunda persona en las oraciones de los anuncios: *¿Te interesa Latinoamérica? ¿Te interesan la historia, la cultura, las costumbres de otros pueblos?*

Se abre la lección *Formas y recursos* con un texto y un dibujo a partir de los cuales se introduce el vocabulario sobre la ciudad y la oposición entre *hay/está*. Se liga con el tema de las vacaciones proponiendo a los alumnos que escojan entre dos cámpings, que se presentan con sus respectivas listas de servicios e instalaciones, y que comenten su elección con dos compañeros. De nuevo se proporcionan unas oraciones modelo: - *El cámping Caleta me gusta más porque tiene discoteca y gimnasio.* - *Pues a mí el Delfin porque...*

Al finalizar la lección de *Formas y recursos* se realizan las actividades del *Libro de ejercicios*. Algunas de las que están relacionadas con la expresión de gustos y preferencias son actividades de comprensión auditiva (relacionar principios de frases del audio con finales de las mismas escritas en el libro, relacionar conversaciones con imágenes, reaccionar a los enunciados del audio escogiendo la respuesta correcta para mostrar acuerdo o desacuerdo, anotar las formas de *querer* y *preferir* que aparecen en un texto oral, etc.). Otras actividades permiten relacionar partes de un enunciado (ej. 6, p. 21), formular hipótesis (ej. 1-2, p. 20) o expresar gustos personales (ej. 5, p. 21).

Este trabajo sistematizado sobre los aspectos formales de la lengua prepara a los alumnos para la realización de la tarea final del *Libro del Alumno*: organizar unas vacaciones en grupo. En la primera actividad propuesta en la lección *Tareas* se deben expresar las preferencias personales dentro de un abanico de posibilidades en materia de viajes. Para formularlas se proporcionan ejemplos de lengua que superan el nivel oracional y permiten el uso y la práctica de conectores: *A mí me interesan los museos y la cultura. Por eso quiero ir a visitar una ciudad. Prefiero ir en coche particular y alojarme en un hotel.*

A partir de estas preferencias se forman grupos de tres o cuatro estudiantes; el *Libro del Alumno* propone dos anuncios con dos opciones de viaje. Los grupos deben escoger una de ellas y negociar con sus compañeros el destino definitivo, las fechas, el alojamiento y las actividades que desean realizar. En el apartado *Os será útil* se proponen muestras de lengua para guiar la actividad y la conjugación de *preferir* en Presente de Indicativo, con una nota en la que se llama la atención sobre la relación entre *preferir* y *querer* (verbos con diptongación e irregulares). Finalmente, cada grupo explica a la clase la opción que ha elegido y las razones de dicha elección.

4. ¿CÓMO SE INTRODUCE LA GRAMÁTICA Y QUÉ PAPEL DESEMPEÑAN EL PROFESOR Y EL APRENDIENTE?

Hemos visto que en *Sueña*, el punto gramatical que se desea introducir se presenta explícitamente, incluso antes de que los aprendientes hayan tenido contacto alguno con muestras de lengua en el que éste aparece. En las secuencias que hemos analizado, lo observamos en dos ocasiones: en primer lugar en la explicación del profesor para introducir la expresión de gustos y preferencias en general y en segundo lugar, con la explicación de las estructuras empleadas para contrastar gustos (*a mí también/a mí tampoco*, etc.). Esta modalidad de presentación gramatical se basa en una concepción exhaustiva de la enseñanza de la gramática: se enseña todo lo que hay que saber sobre un punto. Se aplica un método deductivo en el que el estudiante recibe una regla que va a tratar de aplicar en los ejercicios que sigan. La gramática aparece así como algo cerrado y predecible, como una articulación de reglas.

La gestión de la introducción de las estructuras gramaticales está centrada de forma prioritaria en el profesor: él es quien decide cuándo introduce la explicación, cómo lo hace, como también

será él el que proponga los ejercicios y evalúe la corrección de los mismos. Por otro lado, los esquemas gramaticales del *Libro del Alumno* no proporcionan información suficiente para que puedan ser utilizados como instrumentos para el trabajo autónomo ya que no contienen toda la información necesaria para el alumno: no se encuentran en ellos, por ejemplo, los paradigmas completos de *gustar/encantar* más los pronombres. Sólo se encuentran algunos ejemplos de las estructuras presentadas. Todo ello refuerza el papel del profesor como transmisor de información.

Si observamos la presentación de las nuevas unidades formales en *Gente*, podemos constatar que ni en el *Libro del Profesor* ni en el *Libro del Alumno* se prevé un momento de explicación gramatical. Las nuevas unidades irán apareciendo dentro de un contexto, muy poco a poco, y de forma gradual y guiada. Hemos visto cómo se introducían de forma escalonada mediante actividades de interacción las formas de *gustar* e *interesar* en las diferentes personas gramaticales. El principio aplicado para la introducción del *input* es el de la zona de conocimiento próximo de Vygotski.

Este modo de presentación de las nuevas estructuras gramaticales supone una aproximación inductiva; el profesor interviene proporcionando claves al estudiante en el momento en que éste las necesita y en la medida en que las necesita; de algún modo podemos decir que el saber gramatical se va construyendo y que no se aborda de entrada con reglas explícitas. El papel del profesor más que el de enseñar gramática es el de proporcionar medios y soportes para «aprehender» esta gramática, descubrirla y, al fin y al cabo, enseñar a aprenderla. Se trata de seguir las fases de planificación del aprendizaje tal como las concibe Woodward (2002: 104-112): exposición a la lengua, percepción de forma y significado, procesamiento y almacenamiento mental, y, finalmente, uso y perfeccionamiento. El aprendiente dispone, además, en el *Libro del Alumno* tanto de los cuadros gramaticales de apoyo (en el apartado *Formas y recursos*) como del *Consultorio Lingüístico* del *Libro del Alumno*, donde se sistematizan y se amplían los nuevos elementos gramaticales con los paradigmas completos de los verbos estudiados (*gustar, interesar, encantar, querer y preferir*), una presentación de la expresión de la gradación (*muchísimo, mucho, bastante, no mucho, nada*) y las estructuras para el contraste de gustos (*yo sí-yo no / a mí sí-a mí no, yo también-a mí también, yo tampoco-a mí tampoco*). Todo este material concede autonomía al alumno.

5. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

5.1 SUEÑA

Vamos a fijarnos ahora en la tipología de actividades. En *Sueña*, después de la explicación de las estructuras por parte del profesor, se propone una serie de actividades y ejercicios en los que los *ítemes* son trabajados primero en forma de ejercicios dirigidos y, poco a poco, se va dando margen al estudiante para que los reutilice en contextos más libres y abiertos. Las actividades de comprensión auditiva del *Libro del Alumno* suelen tener como objetivo prioritario el familiarizar al aprendiente con las nuevas estructuras (ej. 1, p. 67), mientras que las actividades orales aparecen como refuerzo y colofón de la práctica gramatical (ej. 2-3, p. 67).

Por otro lado, la mayor parte de las actividades y ejercicios del *Cuaderno de ejercicios* presentan las siguientes características:

1. Tipo de ejercicios
 - a. Ejercicios de producción centrados en las formas:
 - i. De tipo estructural (transformación, rellenar huecos, ordenar elementos de una oración, construir oraciones correctas...)
 - ii. Elección entre dos formas dadas (*gusta-n*).
2. Tipo de respuesta que se espera del estudiante:
 - a. Respuesta cerrada y única sin implicación personal del estudiante.
 - b. Respuesta correcta
3. Destrezas que se ponen en juego e integración de las mismas:
 - a. Se suele partir de estímulos escritos a los que hay que responder por escrito.
 - b. En algún caso, se proponen actividades orales: (ej. 5, p. 55: formular una serie de preguntas a un compañero y escribir las respuestas).
4. Tipos de muestras de lengua
 - a. Enunciados descontextualizados.

- b. Lengua manipulada con fines didácticos: por ejemplo, diálogos supeditados a los contenidos y prácticas gramaticales objeto de la unidad, lo que los aleja de la realidad de los hablantes (obsérvese la introducción de *odio* frente a la ausencia de *no me gusta nada*.)
 - c. Enunciados donde no suele reflejarse la interacción.
 - d. Ejemplos de lengua a nivel de la oración y no a nivel del texto.
5. Papel prioritario del profesor: proveedor de la información, evaluador.
 6. Implicación del estudiante: en algunos ejercicios se parte de la realidad del estudiante: *Ahora escribe cinco cosas que les encanta hacer a tus amigos y cinco que odian* (*Cuaderno de ejercicios*, p. 40, ej. 18); *¿Tienes los mismos gustos? Escribe si estás de acuerdo o no con ellos* (*Cuaderno de ejercicios*, p. 40, ej. 20); *En mi tiempo libre me gusta... y no me gusta...* (*Cuaderno de ejercicios*, p. 54, ej.1).

5.2 GENTE

Si, como hemos visto, la introducción de nuevas formas gramaticales en *Gente* se realiza sin una presentación explícita, las actividades y ejercicios van a desempeñar un papel fundamental como elementos que permitan tanto la sensibilización y la concienciación, como la puesta en práctica y el uso correcto de las mismas. Observemos, pues, qué características revisten las actividades y ejercicios propuestos en *Gente*:

1. Tipo de actividades:
 - a. Tipología variada (que se centra ya en la forma ya en el significado):
 - i. Sensibilización: un ejemplo de actividad de sensibilización a las formas lingüísticas sería la que ofrece breves diálogos de comprensión auditiva del tipo: *¿Te gustan? Sí, están muy bien*. El alumno tiene que marcar en cada caso de qué están hablando: *¿Hablan de unas fotos de las vacaciones o de una moto nueva?* (ej. 4, p. 21, *Libro de Ejercicios*). La actividad permite atender a la forma, partiendo del significado.
 - ii. De producción-entrenamiento: ejercicio donde se presentan diálogos breves (dos réplicas) con huecos que hay que completar con *gusta-n* (ej. 3, p. 20, *Libro de ejercicios*).
 - iii. Consciencia gramatical explícita: por ejemplo, a partir de un texto oral, se anotan las formas de *querer* y *preferir* que aparecen en él (actividad de comprensión oral); se completa luego el cuadro de conjugación de estos verbos y se subrayan las formas en las que aparece la diptongación *e > ie*.
 - b. Actividades abiertas desde el primer momento de introducción de la estructura gramatical en el *Libro del Alumno* (ej. 2, p. 31). En el *Libro de Ejercicios*, equilibrio entre actividades abiertas y cerradas.
2. Respuesta que se espera del estudiante: abiertas en el *Libro del alumno* porque las actividades presuponen elementos imprevisibles y se basan en vacíos de información, y abiertas o cerradas, según la actividad, en el *Libro de trabajo*.
3. Destrezas que se ponen en juego: las actividades de comprensión oral y escrita así como las de producción aparecen de forma integrada y bastante sistemática. Hemos visto, en la presentación de la secuencia de *Gente*, la importancia que se concede a las actividades basadas en la audición, que pueden tener objetivos muy diversos: por ejemplo, a partir de unos enunciados del material de audición, hay que reaccionar escogiendo la respuesta correcta, mostrando acuerdo o desacuerdo (ej. 15, p. 24, *Libro de ejercicios*). Hay que señalar aquí la relevancia de que una actividad de este tipo se base en una comprensión auditiva, que exige una reacción rápida, similar a la que se produce en la interacción oral. La actividad no supondría el mismo esfuerzo cognitivo si partiera de estímulos escritos. La integración de las destrezas se puede observar en la actividad que propone decidir, a partir de dos anuncios de viajes y la descripción del carácter de cinco personas, el tipo de viaje que puede interesar a cada una (ej. 1, p. 20, *Libro de ejercicios*). La actividad tiene como objetivo final la producción de enunciados como: *A Raquel le interesa el viaje a la montaña. A Marisol le interesan las grandes capitales de Europa*. Vemos aquí cómo la comprensión escrita desemboca en producción oral.
4. Muestras de lengua
 - a. Enunciados, en general, en contexto.
 - b. Auténticas (o plausibles).

- c. Basadas en la comunicación (trabajo en pareja o en grupos) lo que permite practicar con elementos lingüísticos dependientes del discurso (conectores, pronombres personales, adverbios...).
- d. Basadas en el texto y no en la oración. El recurso al modelo de diálogo completo supone un trabajo de las estructuras gramaticales que superan el nivel de la oración. Se sitúan a nivel del texto y permiten introducir elementos pragmáticos (conector *pues*, por ejemplo, para expresar contraste de opiniones).
- 5. Papel del profesor: guía y asesor en el desarrollo de la tarea y en los problemas que surjan en su realización.
- 6. Implicación del estudiante: alta porque las actividades exigen el uso en un contexto preciso de las estructuras lingüísticas a través de la expresión de opiniones personales, de la negociación o de la toma de decisiones.

6. CONCLUSIÓN

Sueña presenta una progresión que parte de la lengua, aislando un determinado rasgo gramatical que constituye el foco de atención de los alumnos y propone ejercicios y actividades para la adquisición y el dominio de la misma, basadas sobre todo en la automatización de las formas que se desea aprender, para desembocar en una práctica más o menos libre. Se centra en el uso correcto de las formas antes de dar paso al uso de las mismas en contextos más abiertos. Presenta, pues una clara tendencia a dar un papel preponderante a lo que Ellis llama el conocimiento explícito, resultado de unas actividades de enseñanza centradas en la forma, presentados por intervención directa, mediante una práctica de tipo más bien repetitivo.

Gente efectúa el recorrido inverso: se parte de la propuesta de unas actividades lingüísticas que requieren para su realización el uso de determinadas formas. Estas se introducen de manera gradual, centrándose siempre en el significado, y será el alumno quien vaya incorporándolas a su conocimiento implícito. La atención sobre la forma, también presente, se realizará de manera progresiva y estará basada tanto en actividades de sensibilización como en actividades de práctica.

Vemos, pues, cómo en ambos métodos, aunque desde diferentes puntos de partida, se concede un lugar importante a la competencia gramatical. Ernesto Martín Peris (Martín Peris, 2004b: 468) señala que una de las preguntas que se plantean actualmente es la de saber si «existen una teoría lingüística y una descripción gramatical más apropiadas que las demás para los intereses de aquellos que se proponen enseñar o aprender una nueva lengua». Seguramente ésta es una de las claves de la cuestión. Después de análisis teóricos de las diferentes propuestas, faltarían trabajos de investigación que arrojen luz sobre los resultados concretos a los que conducen cada una de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Martínez, M^a Á., Blanco Canales, A., Gómez Sacristán, M^a L., Pérez de la Cruz, N. (2000): *Sueña I*, Madrid, Anaya (*Libro del alumno, Cuaderno de ejercicios, Libro del Profesor, Audiciones*).
- Llobera, M. y al. (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1ª edición, 1995
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2004a): *Gente, nueva edición*, Barcelona, Difusión (*Libro del alumno, Libro de trabajo, Libro del profesor*) .
- Martín Peris, E. (2004b): «La subcompetencia lingüística o gramatical» en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Woodward, T. (2002): *Planificación de clases y cursos*, Madrid, Cambridge