

INTEGRACIÓN DE DESTREZAS EN NIVELES INICIALES

M^ª DOLORES CHAMORRO
CENTRO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

1 . INTEGRACIÓN DE DESTREZAS: JUSTIFICACIÓN DENTRO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Por integración de destrezas se entiende en el ámbito de la didáctica de lenguas la conexión entre las cuatro vías que exteriorizan la competencia de una lengua, las cuatro modalidades en que ésta se manifiesta: hablar, escuchar, leer y escribir.

Es de reseñar el lugar prioritario que dentro del enfoque comunicativo se le ha concedido. La literatura teórica la considera elemento indispensable de cualquier actividad comunicativa y que, por tanto, debe estar presente a la hora de diseñar una tarea que responda a los principios aceptados unánimemente como tales.

Cabría preguntarse cuáles son las razones que justifican un lugar tan preeminente en el diseño del currículum.

1.1. El principal argumento se deduce del propio esquema teórico del enfoque comunicativo; del concepto de lo que significa saber y aprender una lengua. Que no es otro que el que alienta a todo el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas: el uso real, procurar no alejarnos de qué es el lenguaje y cómo se usa.

El interés en los últimos tiempos por el nivel de uso, por el carácter instrumental del lenguaje en tanto que mecanismo dinámico de producción de significado, ha determinado que saber una lengua sea disponer de la habilidad para usar el sistema de la lengua de forma apropiada en cualquier circunstancia y aprenderla se entienda como el proceso que permite

adquirir esa capacidad de uso, competencia comunicativa, que permita actuar apropiadamente en cualquier contexto.

El concepto de competencia comunicativa se ha constituido así en el motor de cambio de la enseñanza de lenguas, desplazando el énfasis que durante décadas se había puesto en determinados aspectos del conocimiento lingüístico, para ampliarlo a otros que dieran cuenta del complejo proceso del lenguaje entendido como comunicación. La importancia que esta noción adquiere en la lingüística y en la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas ha suscitado la necesidad de precisar cuáles son los conocimientos que incluye la competencia comunicativa. Básicamente y de forma simplificada, los estudios coinciden en reconocer una doble dimensión en el concepto: un componente cognitivo -el conocimiento del sistema de reglas- y un componente pragmático -un saber cómo emplear ese sistema de reglas de manera efectiva en una situación de comunicación-. Tan sólo la descripción lingüística permite observarlos como elementos disociados, pero en la actuación ambos componentes se dan necesariamente de manera conjunta.

Esta consideración del lenguaje y del aprendizaje de la lengua como un proceso de construcción de la competencia comunicativa desde ambos ejes es la que da cabida a la integración de destrezas o inclusión de las cuatro modalidades en el diseño de las actividades. Sin olvidar, ahondando en el mismo planteamiento de base, que el uso de una lengua supone un proceso complejo en el que ninguna actividad se realiza de manera aislada. En la vida diaria cualquier acto -desde enviar una carta o comprar un disco-, exige que combinemos, si no todas, varias destrezas lingüísticas. La metodología debe ir, pues, encaminada a reflejar la secuencia natural del uso de la lengua y en este sentido promover la integración de destrezas, no es sino mantener la coherencia con el enfoque que dirige nuestra actuación en clase, acomodando el mecanismo natural de la lengua a la dinámica de la tarea pedagógica.

1.2. El segundo argumento es de carácter operativo, de índole práctica en el contexto del aula y, en mi opinión, no ha sido valorado suficientemente, en tanto que no ha sido reconocido explícitamente como justificación de la presencia ineludible de la integración de las destrezas en el diseño de las actividades:

Veamos: asumir el enfoque comunicativo supone crear las condiciones necesarias para que se produzca una situación de comunicación en clase, y esto sólo puede hacerse reconociendo la naturaleza interpersonal de la comunicación y, consecuentemente, favoreciendo la interacción.

Los dos requisitos básicos para que se produzca una situación comunicativa real, una interacción real son: a) tener una intención que nos mueva a comunicar, un propósito comunicativo; b) la negociación del sentido de un discurso sobre la base de un intercambio de información, el ajuste y reajuste de las intenciones comunicativas provocado por el feedback, por la nueva información que nos proporciona nuestro interlocutor.

En el marco del aula de L2, la lengua es observada a la vez como objeto de estudio y como vehículo de comunicación, pues la interacción tiene allí lugar con que mantienen un grupo de individuos, que se dirigen los unos a los otros con determinadas intenciones, desde las más ajenas al ámbito académico a las que están implicadas directamente en el proceso de aprendizaje (pedir instrucciones, aconsejar, pedir aclaraciones, etc.).

En este último caso, la intención comunicativa -tanto en la interacción con los compañeros como con el profesor- surge en el aprendiz por iniciativa propia: P.e., fundamentalmente en la comunicación oral *¿Puedo salir un momento? Tengo que irme un poco antes. ¿Cuál es la tarea para mañana?* e incluso por escrito, en el espacio al margen de un ejercicio corregido suele aparecer: *no entiendo este símbolo, qué significa esto o tengo problemas con el uso de esta estructura.*

Pero en la interacción con fines pedagógicos, el estudiante carece de un propósito que, como en la situación anterior lo mueva a iniciar un intercambio verbal con otro estudiante. Es labor del profesor proveer la intención de la actuación verbal del alumno. ¿Cómo hacerlo? Marcando un objetivo final, el cumplimiento de una tarea que no pueda realizar individualmente y que requiera la interacción, la participación de los demás.

Necesitamos de un punto de partida, un detonante del proceso -y aquí es donde cumple su función la integración de destrezas-, un *input* que provenga de la lectura de un texto, o de escuchar un discurso, apoyado o no con imagen (un conferenciante, un programa de radio o de televisión, etc.). La utilización de estos medios proporciona los requisitos a que he hecho mención antes, los elementos básicos de toda situación comunicativa: la intención y la información previa al proceso de negociación de sentido.

Por otra parte, la presencia de distintas modalidades de lenguaje, da mayor rentabilidad a la tarea, pues no sólo actúa como detonante de la práctica interactiva, sino que permite hacerla más versátil y orientarla en múltiples direcciones, según nuestros intereses o necesidades.

1.3. Además de estos dos argumentos, incontestables a mi parecer desde el punto de vista de la coherencia con el enfoque adoptado y de la necesidad pragmática, la integración de destrezas presenta otra ventaja que no está aparejada exclusivamente al enfoque comunicativo y que ya habían observado los métodos tradicionales. Se trata de la idea de que esta integración sirve de refuerzo del aprendizaje. Aunque no existe ni antes ni ahora ningún dato empírico de que se aprende mejor si se desarrolla el aprendizaje en las cuatro destrezas. Parece sólo una cuestión de observación y un cierto sentido común, lo que nos hace pensar que ejercitar la competencia en las distintas modalidades, refuerza y da mayor consistencia tanto al conocimiento formal como al pragmático.

El conocimiento formal se ve favorecido dado que es más fácil adquirir las reglas de uso del sistema con tareas que proporcionen una mayor contextualización, y desde distintas modalidades de lenguaje, se amplían los contextos en que aparece una determinada expresión; pero incluso para adquirir el propio sistema: el apoyo visual que proporciona la lectura hace más reconocibles las unidades fonéticas y léxicas, y ayuda a la memoria a fijarlas: y por su parte, la confección de discursos escritos, obliga a actualizar el conocimiento formal que poseemos con más tiempo de reacción, que el que la práctica oral nos permite.

También el conocimiento pragmático se ve favorecido por la práctica conjunta de las modalidades del lenguaje: el hecho de tener que procesar la información de una manera compensada, cubriendo todas las facetas en que dicha competencia se manifiesta. Potenciar unas destrezas en detrimento de otras, mengua la capacidad de actuar en

cualquier situación comunicativa que requiera el uso de esa modalidad de lenguaje, lo que en última instancia, afecta a la competencia comunicativa y a nuestro objetivo como enseñantes de que los aprendices adquieran comportamientos de usuario –de usuario medio culto.

2. NATURALEZA DE LAS DESTREZAS

Teniendo en cuenta los aspectos que acabo de señalar, la rentabilidad de integrar las destrezas es manifiesta. Ahora bien, la concepción del lenguaje desde el punto de vista de la comunicación y las implicaciones didácticas que supone adoptar este planteamiento hace necesario que nos replanteemos la naturaleza de cada modalidad de lengua y cómo se realiza en la comunicación¹².

Convencionalmente, se ha hablado de dos criterios para clasificar las destrezas:

a) uno que se relaciona con el medio en el que el lenguaje es expresado: *hablar* y *escuchar* son destrezas orales; *leer* y *escribir* destrezas visuales,

b) otro alude a la actividad del usuario del lenguaje: de forma que *hablar* y *escribir* son consideradas destrezas activas o productivas, pues suponen la construcción de un mensaje. a la codificación, mientras que *escuchar* y *leer*, en tanto que no exigen un proceso de construcción, sino de interpretación de un mensaje dado, son consideradas destrezas pasivas o receptivas.

Otras denominaciones de las destrezas combinan estos dos criterios: producción oral y escrita junto a comprensión lectora y comprensión auditiva.

Responderían a este esquema¹³:

	PRODUCTIVA/ ACTIVA	RECEPTIVA/ PASIVA
medio oral	hablar	escuchar
medio visual	escribir	leer

Sin embargo, ésta no deja de ser una descripción parcial; se reduce a lo que Widdowson llama *USAGE*¹⁴ -la manifestación del sistema lingüístico: la manifestación del nivel de conocimiento del sistema abstracto de reglas de una lengua-, sin tener en cuenta el uso -el modo en que se utiliza el sistema lingüístico para una comunicación-: es decir, estas consideraciones no dan cuenta del modo en que la destreza se “ejecuta” en la

¹² Seguimos la exposición de Widdowson sobre “Linguistics skills and communicative abilities” en Widdowson (1978).

¹³ Extraído de Widdowson (1978), p. 57.

¹⁴ No he encontrado en la bibliografía sobre el tema una equivalencia apropiada de este término en español, por lo que he preferido mantenerlo en inglés.

comunicación. Lo que desde el punto de vista operativo, de cómo condiciona la enseñanza, no es muy útil.

Considerar también el uso, es decir, valorar también los aspectos comunicativos, modifica el esquema y permite hacer distinciones invisibles desde el punto de vista del *usage*.

En primer lugar, nos induce a reconsiderar el hecho de que hablar sea una destreza productiva y también de que sea el medio oral el único implicado en el hablar. Cuando hablamos, es decir, cuando realizamos un acto comunicativo -con un propósito- mediante la destreza de hablar, nos encontramos cara a cara con nuestro interlocutor, se produce un intercambio verbal, de forma que nuestras intervenciones como hablantes dependen de nuestra comprensión del mensaje. Así pues, el uso de esta destreza supone una participación receptiva a la vez que productiva.

Por otra parte, en el acto de hablar no sólo se ven implicados los órganos fonadores, porque no se trata únicamente de la emisión de sonidos sino también se recurre a gestos de la cara y del cuerpo, es decir, que el lenguaje no verbal también está presente cuando hablamos. Por lo que cabría que extender a oral-visual los medios por los que el lenguaje hablado se canaliza, se expresa.

Es decir que "hablar" supone:

en términos de *usage*

a) emitir una serie de sonidos que corresponden a elementos del sistema de una lengua combinados según las reglas del propio sistema que conforman unidades dotadas de significado, es decir, la combinación de un aspecto o dimensión material con otro estructural, lingüístico: la manifestación física del sistema de la lengua.

y en términos de uso

b) emitir esos sonidos con un propósito, con una intención: que nuestro interlocutor haga algo, que nos diga algo, etc.

c) un intercambio, escuchar el mensaje de otro y orientar el nuestro de acuerdo con él.

Podemos referirnos al primer aspecto como HABLAR en el sentido de "enunciar"; al segundo como DECIR y al tercero como HABLAR "conversar".

El mismo análisis, la observación de la destreza de ESCUCHAR desde el nivel de *usage* y del de uso, permite distinguir entre el reconocimiento, por una parte, de las señales que recibimos como integrantes del sistema fonológico y gramatical, dotadas de significado en una lengua determinada -el reconocimiento del significado de las frases-, a lo que llamaremos OÍR y, por otra, al reconocimiento de su valor comunicativo, de la intención con que son proferidas, lo consideraremos como ESCUCHAR.

En un último estadio, como hemos mencionado antes, el término más englobador de HABLAR, hablar como "conversar", incluiría su modalidad recíproca ESCUCHAR-OÍR, es decir, la descodificación de mensajes en la interacción verbal.

De igual forma, se puede establecer un esquema paralelo al anterior referido a la comunicación escrita, a las modalidades que se manifiestan en el medio visual, gráfico:

- “componer” y “comprender” son acciones que se mueven en el nivel de *usage*, suponen la codificación y descodificación respectivamente de unidades significativas, según las reglas del sistema.

- “escribir” y “leer” se refieren a la habilidad para conferir o reconocer el valor que esas unidades de significado asumen o han de asumir en el uso.

Ambas actividades asociadas al lenguaje escrito aluden a una operación superior que las engloba, del mismo modo que “conversar” recoge o incluye las actividades relacionadas con el lenguaje hablado, pero esta vez, es una operación que no tiene una manifestación externa, se produce en el cerebro: interpretar.

Reorganizamos la información que hemos obtenido del análisis de las destrezas desde los puntos de vista del *usage* y del uso en un nuevo esquema¹⁵:



El uso de la lengua en cada una de sus modalidades, implica que el usuario pone en funcionamiento, dispone, de hecho de:

a) una serie de destrezas que actúan en el nivel de *usage* -conocimiento formal- y que están relacionadas con el medio físico en el que el lenguaje se manifiesta: hablar, componer, oír y comprender. Lo que Widdowson llama destrezas lingüísticas.

b) otras destrezas que tienen en cuenta el valor pragmático de los enunciados y se refieren al modo y manera en que se actualiza el sistema de una lengua en una situación de comunicación. Widdowson establece una diferencia entre éstas y las anteriores, y prefiere hablar en este caso de habilidades comunicativas. Éstas incluyen a las destrezas lingüísticas pero no a la inversa. P.e., “componer” subyace a la acción de “escribir”, “oír” a la de “escuchar”. Llamaremos macrodestrezas al conjunto de destrezas lingüísticas y habilidades comunicativas.

¹⁵ Adaptación de Margarita Hernández del esquema de Widdowson (1978) incluido en el “Dossier de Integración de Destrezas”. Il Curso de Formación de Profesores de Español / LE, Barcelona 1991 (he traducido algunos de los términos que en el original aparecen en inglés).

3. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA INTEGRACIÓN DE DESTREZAS

Ahora bien, ¿qué conclusiones podemos extraer en esta disección para la práctica pedagógica?

a) En primer lugar, que para que el aprendiz llegue a ser competente en cualquier situación comunicativa que requiera el uso de una determinada modalidad de lenguaje, es necesario desarrollar en él, tanto la destreza lingüística como la habilidad comunicativa correspondiente. No podemos limitarnos, como los métodos precedentes al comunicativo – estructural, audiolingual, etc.- a que el aprendiz adquiera la destreza esperando que sepa actuar en la situación real, porque el dominio de la destreza no se infiere el dominio en el uso, como todos sabemos en nuestra experiencia como enseñantes y como aprendices de lenguas.

b) La forma de desarrollar los dos conocimientos, es enseñar las destrezas en relación a las habilidades. Pues, teniendo en cuenta que la habilidad comunicativa incluye el dominio de la destreza opera al nivel del sistema, la práctica en el nivel del uso, posibilita el ejercicio integrado de ambas capacidades, es más completa y la única que tiene sentido.

c) Asumir estos supuestos supone proporcionar situaciones en las que se use el lenguaje en cada una de sus manifestaciones, situaciones de comunicación real: incluir un interlocutor (receptor) y un propósito, en un contexto dado: que hable, lean o escriban con alguien y para algo.

No obstante, reconocer el vínculo entre destreza y habilidad no significa que se descarte totalmente trabajar de forma aislada la destreza lingüística, -p.e., ejercicios de fonética y de composición para el dominio y fluidez de los modelos fonológicos y estructurales- pero siempre subordinado al aspecto comunicativo, como fase preparatoria de una práctica en el uso.

Insistir en la integración de destrezas -o macrodestrezas, para ser más exactos-, tampoco significa rechazar de plano el hecho de focalizar la instrucción en el desarrollo de la competencia en cada una de las modalidades. Ya que

1) por una parte, cada una de ellas implica comportamientos diferentes: por la propia naturaleza de cada modalidad, la competencia en su uso tiene que ajustarse y jugar con las características específicas del medio en que se manifiesta el lenguaje: discriminar unidades significativas de un discurso, p.e., no requiere que se pongan en marcha los mismos procesos cognitivos y operacionales si se trata de un discurso leído o escuchado.

La habilidad de leer, como todas las demás, exige la práctica, el ejercicio de la lectura, y es necesario instruir al aprendiz en los conocimientos procesuales y activar la actualización y el transvase de los mecanismos y estrategias que ya posee en su lengua materna para que pueda aplicarlos a la lengua que aprende.

2) por otra parte, el uso de todas y cada una de las macrodestrezas promueve el desarrollo de la competencia comunicativa -parte del conocimiento que se extrae de una se puede extrapolar y transferir al uso de otra modalidad. sobre todo aquél que afecta al

conocimiento formal.

Lo que sí creo necesario matizar, es que se haga de forma aislada, sin el apoyo de las demás macrodestrezas. En mi opinión, esta práctica -no sólo en Cursos Generales de Lengua sino también en Español para fines específicos- supone un desarrollo parcial de la competencia del aprendiz y si a lo que aspiramos es a un desarrollo global, es necesaria la integración de las cuatro modalidades en el diseño de las tareas. No es obligatorio incluir las cuatro a la vez, no obstante, cuantas más habilidades comunicativas se deban poner en marcha para realizar una tarea, más completa será. Esto no quiere decir que no tengamos en cuenta la necesidad de instruir en las especificidades de cada modalidad de lengua, sino que es más rentable en aras de un aprendizaje equilibrado, forzar el uso de las otras en apoyo o al servicio de una determinada.

4. LA INTEGRACIÓN ES SOLO UN ELEMENTO MÁS: LO QUE NO DEBERÍA HACERSE

Hemos hablado de las ventajas de forzar la integración de las macrodestrezas como refuerzo del aprendizaje, y ésta es también la idea que expresa Donn Byrne en un capítulo incluido en el libro editado por Keith Johnson y Keit Morrow de 1981, *Communication in the Classroom*, que lleva por título *Integrating skills*. Byrne señala algunas cosas acertadas, en mi opinión, y de las que he hablado antes: entre ellas que esta práctica responde al uso real de los hablantes de una lengua, que este hecho justifica su aparición en el contexto didáctico, que el uso de una destreza u otra, debe ser motivado y no arbitrario, es decir, debe existir una razón que explique la utilización de una destreza en lugar de otra (no se debe forzar la aparición de una destreza, sino que debe ser exigida de forma natural). Con sus propias palabras -la traducción es mía- "en un enfoque comunicativo, debemos intentar que los aprendices utilicen las diferentes destrezas, no con el propósito de reforzar una destreza a través de otras sino unir las de forma que, proporcionándoles un determinado contexto, puedan usarlas de forma *natural, con sentido, con un objetivo*".¹⁶

Ilustra su reflexión teórica con dos ejemplos, de los que he seleccionado el texto que casi íntegro aparece en el Apéndice¹⁷.

En la serie de actividades propuestas, ciertamente se incluyen todas las destrezas: el aprendiz tiene que leer unos anuncios de periódico, escuchar una conversación telefónica que mantienen dos personas, recrear una conversación -suponemos que de forma oral, pero no se especifica-, escribir una carta siguiendo unas indicaciones o varias cartas formales e informales en fases posteriores de la actividad.

El autor quiere pensar que se integran, en el sentido de que la secuenciación de las destrezas "refleja" el comportamiento que se sigue en la vida real, se motivan unas a otras: tras leer una carta, se suele escribir otra de respuesta. Hay un hilo conductor de todas las acciones, pero se trata de un vínculo externo, lo provoca un contexto del que no participa el aprendiz.

¹⁶ BYRNE, "Integrating skills" en Johnson y Morrow (1981, 114).

¹⁷ La traducción es mía.

Pero habría que preguntarse a quién le escriben, con quién hablan, para qué leen o escuchan: observemos los ejemplos y sigamos el orden de presentación en la actividad, para qué miran los anuncios del periódico o para qué escuchan la conversación entre Terry y la secretaria, no se les pide que hagan nada con la información que extraen y por otra parte, esa información no es en absoluto relevante, su contenido se puede deducir de las propias instrucciones; cuando se les pide que pongan en marcha sus habilidades productivas, que hablen o escriban, o bien carecen de interlocutor –oyente o lector- o éste no es real -la conversación con el *manager*-, ¿para qué escribe las cartas? Sin un interlocutor: no se puede comunicar, la comunicación es esencialmente interpersonal, por lo que al alumno se le pide que ejercite la lengua en sus cuatro modalidades, pero que no las use. El alumno carece de una intención. Las respuestas vienen dadas, sin posibilidad de modificar la realidad: escriba lo que escriba. la carta del jefe de personal será la misma y decidirá concederle una entrevista. Se integra lo que Widdowson llama destrezas. pero no las habilidades, es decir, el hablar como “enunciar”, leer como “comprender”, escribir como “componer” y escuchar como “oír”. No se incluye el componente comunicativo la intención que supone hablar (decir), leer, escuchar o escribir. Y ésta no puede darse si no existe interacción. El alumno trabaja solo; carece de un interlocutor y de un objetivo motivo para iniciar un intercambio, un rol play en el que se trabaja solo.

Lo que quiero decir, y a ello se debe el analizar de forma excesivamente minuciosa quizá esta propuesta de actividades, es que no basta con forzar el uso de las macrodestrezas si no se cumplen los principios comunicativos más elementales.

5. LA ENSEÑANZA EN NIVELES INICIALES: ESPECIFICIDAD Y REQUISITOS

Antes de entrar en cómo llevar a cabo las observaciones previas en los diseños de actividades para principiantes, es necesario definir el nivel inicial, determinar cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar en este nivel y los contenidos que debe incluir el *syllabus*. Para ello he recurrido a: a) las tablas de contenidos nocio-funcionales que incorporan los manuales a los que teníamos acceso: *Para empezar*, *Antena*, *Fórmula*, *Ven*; b) a las indicaciones del Nivel Umbral. realizado para el español por Peter Slagter; c) al sílabus del Certificado Europeo de Lenguas; y d) a la definición de niveles en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada donde trabajo.

De la información que me han proporcionado se deduce que el objetivo general, común a todos ellos, es que sean capaces de desenvolverse en situaciones cotidianas, por encima de un nivel de subsistencia, de resolver las necesidades comunicativas básicas de una persona que entre en contacto por primera vez con la realidad de la comunidad de la L2 y de poder establecer relaciones sociales con hablantes nativos de la lengua que aprenden.

Traduciendo estos objetivos generales en forma de comportamientos observables, decir que al término de la instrucción en este nivel, los aprendices deben ser capaces de:

- a) dar y solicitar información factual
- b) expresar y reconocer actitudes intelectuales, emocionales y morales
- c) inducir conductas en sus interlocutores

d) mantener relaciones sociales.

Una vez definido el nivel inicial y conocidos cuáles son los objetivos que pretendemos alcanzar al término de la instrucción en dicho nivel, quiero señalar algunos aspectos que suscitan ciertas diferencias de opinión sobre la enseñanza para principiantes.

En primer lugar, referirme al debate más profundo: el que se plantea sobre la consideración del aula bien como un espacio que debe recrear las condiciones en que se produce la adquisición de la lengua materna o como un contexto didáctico, artificial de aprendizaje. Los defensores del *Natural Approach* -que tienen en Krashen su máximo exponente- son partidarios de no forzar la producción, de limitarse a proveer el *input* hasta que ésta surja de manera espontánea, como sucede cuando aprendemos la primera lengua. En mi opinión, el aula de L2 es un espacio de instrucción en el que se lleva a cabo un tarea pedagógica, no podemos obviar el conocimiento de la realidad y de al menos otra lengua que ya tienen los aprendices.

Existen otros aspectos que generan igualmente cierta controversia, y que adquieren especial relevancia cuando se habla de niveles iniciales, donde la precaria competencia de los aprendices parece imponer serios límites a la práctica de los principios comunicativos y condicionan totalmente el diseño del material como reflejo que debe ser de una toma de posición frente al proceso de enseñanza / aprendizaje.

Los puntos de conflicto o divergencia son los siguientes:

1) la batalla que se plantea entre la atención a la corrección formal o a la fluidez del discurso del aprendiz, batalla que representa el aspecto más externo de dos polémicas: una, la defensa frente a la reticencia a adoptar los principios comunicativos con todas sus consecuencias en las clases de principiantes; otra, en torno al lugar que la instrucción formal -la Gramática- en el aula de L2.

Así ante la opción entre potenciar que comuniquen con los elementos de que disponen o dar prioridad a la corrección de los enunciados que producen, creo que debemos mantener a toda costa el énfasis en la comunicación. Aunque pueda resultar paradójico que la corrección, el buen uso del sistema, pase a tener un papel menos relevante en el momento en que necesitan mayor instrucción formal para poder generar mensajes nuevos, independientes de los aprendidos, y adquirir autonomía como usuarios. Pero, además de reconocer el principio de instrumentalidad del lenguaje, otras dos razones sustentan la prioridad del criterio comunicativo, relacionadas con los mecanismos de aprendizaje:

a) el aprendiz consigue interiorizar mejor los contenidos si no tiene el piloto, el dispositivo del monitor constantemente encendido, sobre todo, en este nivel que apenas tiene ningún conocimiento automatizado y requiere un control consciente de toda su enunciación.

b) se estimula en él la confianza en sí mismo y en su capacidad para hacer cosas con la L2, que en definitiva es nuestra intención.

Esta toma de posición del profesor -y del currículum- se concreta en la selección de

actividades que ofrezcan oportunidades de focalizar la atención sobre ambos aspectos: unas veces sobre la forma, otras sobre el significado estimulando la fluidez, según la altura de la secuencia (presentación-automatización-interacción) en que nos encontremos.

2) Otro aspecto que suscita opiniones encontradas, es el que se refiere a la extensión o limitación de exposición a la lengua: una mayor exposición a la lengua ofrece mayores oportunidades de usarla, pero ante las reticencias por temor a sobrecargar de información al aprendiz, es fundamental distinguir entre la estructura lingüística o el contenido funcional que queremos que discriminen e interioricen -y éste sí debe ser simple y claro- y el marco textual en el que este *input* aparece presentado. La práctica cotidiana inclina a favorecer la mayor exposición controlada y controlable de *input*, de forma que no se dificulte el acceso ni la adquisición del *input* funcional gramatical seleccionado, pero permita a la vez distintos niveles de aprovechamiento según las capacidades de los aprendices.

Según mi experiencia docente en los cursos de CLM los resultados son satisfactorios. Realmente, exponemos a los alumnos principiantes a un *input* más acorde, más adecuado para preintermedios o "falsos iniciales"): no tanto en el *syllabus*, en la selección de los contenidos nocio-funcionales -en eso seguimos los manuales al uso- cuanto en el volumen de información de los textos que deben escuchar, leer o escribir y en el nivel de automatización y de proficiencia que las actividades que se les presentan requieren. En otras palabras, solemos ir al límite de los que pueden aprender, obviamente siempre teniendo en cuenta el tipo de alumnos, su capacidad de asimilar los contenidos y de desarrollar habilidades en la L2. Esta actitud posibilita que todos los aprendices tengan la oportunidad de tamizar la información de acuerdo con su propia capacidad e interés. Aunque hay que asegurarse de que asimilan los recursos funcionales y formales mínimos incluidos en el *syllabus*.

La razón de que hagamos esto no es caprichosa. Los objetivos de la enseñanza / aprendizaje deben estar directamente relacionados con las necesidades de los estudiantes. En una situación de inmersión, el tiempo de exposición a la lengua es alto y las necesidades comunicativas mayores en cuanto que el contacto con interlocutores nativos estimula los deseos de entender y hacerse entender. La instrucción debe proporcionar los instrumentos lingüísticos necesarios con mayor celeridad y cubrir la laguna que la comunicación real no satisface en los primeros estadios de aprendizaje.

3) el tercer punto de conflicto se desprende del anterior: el argumento de que la dificultad crea la confusión rechaza la utilización de materiales reales en niveles de principiantes. A este respecto, creo que es conveniente utilizar materiales reales en niveles de principiantes. A este respecto, creo que es conveniente utilizar siempre que se pueda, materiales no confeccionados especialmente para el consumo en clase. Esto no siempre es posible para la rentabilidad de lo que pretendemos. Más que hablar de materiales reales, debemos hablar de materiales auténticos que se adapten a nuestras necesidades pedagógicas, respetando la autenticidad del lenguaje que aparece como modelo.

6. ACTIVIDADES

Paso ya a presentarles la aplicación práctica de los apuntes teóricos previos. Se trata de una serie de actividades que se realizan con grupos de nivel inicial del Centro de Lenguas Modernas de Granada a lo largo de los dos meses que duran los cursos intensivos (4 horas diarias). Son grupos de estudiantes universitarios, de distintas nacionalidades, dentro de la cultura occidental -europea y americana- con una media de edad de 23-24 años.

Las cinco series de actividades que presento a continuación han sido seleccionadas por ser cada una de ellas un ejemplo de la integración de las cuatro modalidades del lenguaje focalizando en distintos tipos de *input*: a) un *input* funcional, la existencia y ubicación de objetos; b) un *input* léxico: el relacionado con la descripción física; c) un *input* gramatical: el presente y los marcadores de habitualidad que garantizan el uso de este tiempo verbal. Y las dos últimas series de actividades, que aún siendo temáticas: d) tema: hablar de uno mismo, hablar de los demás; e) cine, han sido diseñadas intentando cubrir las lagunas que aparecen en los manuales para principiantes: permitir y estimular la fluidez y el control de su discurso y favorecer la negociación de sentido.

He preferido en cada caso presentar la secuencia íntegra de actividades y no ejemplos aislados para mostrar el uso de ejercicios que exigen la integración de las macrodestrezas en todo el proceso desde la fase de presentación y automatización a la de producción. De las actividades que les presento sólo la cuatro y la cinco son de elaboración exclusivamente personal: hay algunas traducciones de manuales de inglés y adaptaciones de ejercicios de libros también para la enseñanza del inglés, otras son resultado de las ideas y el trabajo de mis compañeros en el CLM:

La primera serie de actividades responde al epígrafe de UBICACIÓN DE OBJETOS, *input* claramente funcional, suele corresponder al tercer día de instrucción. Seguimos el libro de *Para empezar A* en la organización de los contenidos, aunque creamos secuencias alternativas propias.

Previa a la actividad que aparece como núm. 1 en el apéndice, para que dispongan de los mecanismos en español para expresar la posición relativa de un objeto respecto de otro, se les entrega una hoja con las imágenes una frase relativa a cada una que verbaliza la imagen, incluyendo las locuciones adverbiales pertinentes. P.e.: *El bolso está encima del sofá*. Los ejemplos incluyen los objetos que van a aparecer después. Y se comprueba en la pizarra la comprensión de esos conceptos; aunque pueda parecer irrelevante, incluso en las lenguas occidentales hay diferencias significativas: p.e. *encima de*, incluiría el uso de *on, over, up*. En inglés es pertinente para elegir un término u otro la existencia de contacto con la superficie del objeto que está debajo. No lo es en español. Por el contrario, el inglés utiliza *in front of* sin tener en cuenta el matiz que en español opone a las locuciones *delante de / enfrente de* relacionado con la posición de la cara.

Una vez aclarados estos conceptos y los términos que los recubren en español y hecha una pequeña reflexión gramatical, deducible de los ejemplos anteriores, sobre el uso del verbo *estar* para ubicar los objetos y cómo éste debe concordar con el objeto en cuestión (sujeto de su frase), pasamos a la ACTIVIDAD NÚM.1¹⁸. Tiene una mecánica sencilla, en ese

¹⁸ Adaptación de HADFIELD (1987), *Communication Games*, I.

desbarajuste de casa, el estudiante A y el estudiante B han de localizar los objetos que tienen señalados en la parte inferior de su tarjeta y dibujarlos en el lugar adecuado, con la pregunta: “¿dónde está?” se insiste en que los sitúen lo más exactamente posible, las descripciones no deben ser aproximadas. Es un ejercicio de automatización, pero interactivo con vacío de información.

(Duración aproximada: 30-40 minutos).

La ACTIVIDAD NÚM.2 no está recogida en el apéndice: se llama “los ratones”. Es un ejercicio de repetición de las estructuras anteriores, pero esta vez, la información está repartida entre todos los integrantes de la clase: es menos controlada la interacción. Se divide a la clase en parejas y a cada una se le entrega un dibujo de una cocina atestada de ratones (16), en el fregadero, dentro del horno, etc. (El léxico aparece en la hoja que se les da, para que no tengan que acudir a su libreta, lo que dificulta la búsqueda. Es fundamental dar mucho léxico expreso o explicarlo antes de iniciar la actividad para que el hecho de no conocer algunas palabras no ralentice en exceso el ejercicio y lo convierta en un obstáculo insalvable o en motivo de frustración). Cada pareja sabe cuál es el número de dos o tres ratones, pero tiene que numerar el resto preguntando a los demás, de la siguiente manera: alternativamente, un integrante de la pareja permanece sentado con su dibujo, en espera de que el otro vuelva y le comunique “¿Dónde está el ratón núm. ”, después intercambian sus funciones y es él, el que tiene que encontrar información sobre otro ratón. Se les debe poner un pequeño ejemplo de interacción en la pizarra, porque dirige mucho más y aclara mejor qué tienen que hacer, y una respuesta no prevista a la pregunta modelo puede bloquear la actuación del aprendiz y hacer fracasar la actividad. No olvidemos que estamos en una fase de automatización, deben repetir estructuras con información no conocida, pero hay una interacción real: no se trata sólo de transmitir información, sino que también hay negociación de sentido, entre estudiante A y B de una misma pareja. Se insiste en que eviten señalar, ver el dibujo. toda forma de expresión debe ser verbal. Se le puede dar el aspecto de un juego, de una competición: gana el que antes recabe toda la información. Pero depende del grupo, estudiantes muy competitivos pueden darle prioridad al hecho de ganar y no prestar demasiada atención a la forma; y además, en estos momentos iniciales en un curso de principiantes no todo el mundo tiene la misma disposición: unos aprendices necesitan más tiempo que otros para despegar, para asimilar que están usando otra lengua, para familiarizarse con la fonética -aunque la del español sea fácil-, para recordar las palabras ya aprendidas, etc. La comprobación final en la pizarra entre toda la clase permite insistir en la forma.

(Duración aproximada: 30-40 minutos).

Hasta el momento sólo nos hemos manejado en el nivel oral, aunque ya en la actividad anterior, los alumnos por propia iniciativa suelen recurrir a apuntes rápidos para recordar dónde están los ratones. Esta es una de las utilidades de la escritura (entendida como composición) en la vida cotidiana, servir de apoyo a la memoria y de esta manera se introduce en el aula en estos primeros niveles de forma asidua, como apoyo de la interacción verbal.

No obstante, hay que insistir también en el “escribir”, es decir, incluir el componente comunicativo: escribir con un objetivo, y pensando en el lector. Y es lo que se pretende en la ACTIVIDAD NÚM. 3. Para ello es necesario introducir la distinción existencia / localización: HAY / ESTÁ que se puede apoyar con algún ejercicio del libro de texto.

Se trata de un ejercicio por parejas. pero donde el trabajo es en un principio individual, pues la interacción es escrita. A cada estudiante se le entrega un dibujo de una misma habitación, pero con 10 diferencias entre ellos y tiene que hacer por escrito una descripción con detalle de su dibujo. Después, se intercambian los textos y tienen que encontrar las diferencias ente lo que leen y su viñeta inicial. En última instancia, sin mostrar los dibujos comprueban si coinciden en las diferencias que han encontrado por separado y añaden o modifican. Se puede objetar a esta actividad que no es real el objetivo para escribir, que el lector no aparece en el discurso que codifica el estudiante que escribe. Es cierto, pero sí reproduce las condiciones reales de uso de la lengua, al menos, sí está presente en esencia la intención comunicativa, no es invitar, no es convencer -demasiado complicado para este nivel-, es simplemente transmitir información. Una tarea justificada didácticamente aunque sin verosimilitud en la vida real: el estudiante A escribe sabiendo que tiene un lector -que no es el profesor, buscando faltas y corrigiendo-, que su información debe ser clara, precisa y pertinente para que este lector, sea capaz de llevar a cabo la tarea. La propia concepción de la actividad justifica que también la lectura tenga un objetivo, que no tiene por qué tener una expresión verbal (leer para hacer). Estas dos actividades leer y escribir, permiten asentar los conocimientos anteriores, al contar con un tiempo más laxo de uso de la lengua. (Duración aproximada: 1 h.).

Toda esta serie de actividades culmina en una conversación más libre con la misma función: existencia y ubicación.

La ACTIVIDAD NÚM. 4 consiste en hablar sobre la distribución de habitaciones y muebles en un plano. Puede ser una actividad que se realice por parejas o en grupos de tres. Cada persona debe disponer de dos planos: uno en el que dibuje su propia disposición de los objetos y otro en el que se reproduzca los de su compañero. Se les entrega también una fotocopia en la que aparecen las habitaciones principales de una casa, con los muebles y objetos más comunes, y el nombre de cada uno de ellos junto al dibujo correspondiente -lo icónico es imprescindible-. Lo primero que deben hacer es, como tarea previa a la interacción, completar su plano -se les fuerza a que elijan la habitación grande y el baño o la cocina, por el vocabulario específico que es útil conocer- y a que escriban también el nombre de cada objeto; por dos motivos: primero, un ejercicio de copia ayuda a memorizar asimilando la imagen a la palabra; segundo, cuando hablen entre ellos tienen más cerca los nombres, no tienen que hacer esfuerzo por recordar ese léxico y pueden concentrarse mejor en los mecanismos específicos de localización y ubicación. Somos limitados, hay que dirigir la energía y dosificarla.

A diferencia de la actividad núm. 1, en que se lleva a cabo en esencia la misma función -ubicación- y el mismo mecanismo -dibujar ante...-, la existencia de unos objetos u otros y dónde están no está prefijada: ellos deciden qué ponen y dónde lo colocan; en este caso, no repiten estructuras, las utilizan en un contexto adecuado; cuentan, además, con un número mayor de opciones y su discurso es más versátil, más libre. Los turnos de palabra son en general más largos, uno dirige claramente la conversación, pues es el que aporta la confirmación de que lo que han entendido es correcto, mostrando en el dibujo el lugar dónde cree que está el objeto en cuestión. (Duración aproximada: 40-60 m.).

La SEGUNDA SERIE DE ACTIVIDADES corresponde a la DESCRIPCIÓN FÍSICA. Está centrada fundamentalmente en la presentación de léxico, aunque se trata también de una función comunicativa, las estructuras morfosintácticas involucradas son relativamente simples por lo que el *input* léxico adquiere mayor relevancia: es vocabulario relacionado con el aspecto físico, prendas de vestir, de color, tamaño, material, partes del cuerpo.

La ACTIVIDAD NÚM. 1 se llama *Con las manos en la masa*. Tiene dos partes: la primera ayuda a contextualizar la segunda, y a la vez crea la referencia necesaria para realizar la tarea. Se les entrega un dibujo, el que tienen en el cuadernillo, es un fragmento del original: en él se ve a varias personas en una joyería, una de ellas está robando algo. Se les pide que hagan un resumen del contenido de la viñeta: qué ven, dónde están los personajes y por qué, qué está pasando, etc. y que busquen en el diccionario las palabras que necesiten para explicarlo. Es conveniente no dejarlos a su aire y plantear las preguntas para extraer la información que queremos.

Una vez que ponemos en común el contexto, les quitamos ante su sorpresa, los dibujos y les entregamos la página titulada *Con las manos en la masa II*; los incluimos en la ficción, imaginarios testigos del robo, para probar sus dotes de observación, tienen que intentar recordar cómo era el ladrón, señalando en el papel la opción que crean correcta en cada apartado. Deben trabajar por parejas, así pueden discutir y negociar sus respuestas. (La interacción está siempre presente). Al final se les devuelve el dibujo para que puedan comprobar sus fallos y sus aciertos. La lectura -apoyada por las imágenes- tiene una finalidad, inmediata (leen para hacer): es un ejercicio de los llamados de elección múltiple, pero que tiene como objetivo no verificar la comprensión de un texto previo -como suele ser su función- sino presentar el *input*, presentar el léxico y las estructuras morfosintácticas que nos interesan. Es una actividad de presentación, pero en la que no permanecen pasivos: el objeto didáctico está disipado por un objetivo extralingüístico. (Duración aproximada: 40-45 m.).

Nuevamente reseñar la importancia de la imagen: para proveer el contexto y para proporcionar de una manera clara y directa las estructuras lingüísticas, que después se practican con ejercicios automáticos de descripción con fotos o entre los mismos alumnos.

Esta actividad es el primer paso para una recopilación: *vestir al desnudo* se llama a esta lluvia de términos de ropa para vestir a dos muñequitos que dibujamos en la pizarra. Se les ayuda a los alumnos dándoles una hoja con el campo léxico de ropa y sus dibujos correspondientes. (Captamos su atención, no pueden perderse escribiendo en su libreta, porque saben que cuentan con esa información ya).

En la ACTIVIDAD NÚM. 2 vuelven a crearse parejas de trabajo. Los representantes de cada pareja -todos a la vez- se acercan a la mesa del profesor, donde observan durante un minuto dos folios con imágenes de ropa y otros complementos. El objetivo es memorizar el mayor número de objetos en ese tiempo asociados al color que tienen o al material de que están hechos. Por ejemplo, un reloj negro de piel, una camisa azul. Conviene recordar que intenten ser lo más exhaustivos posible. Transcurrido el minuto, vuelven para dictarles a sus respectivos compañeros lo que recuerdan. Cuando creen haber terminado, las parejas se

enfrentan entre sí (si es posible de dos en dos o de tres en tres) y determinan quién gana, según los siguientes criterios: el vencedor será el que tenga más respuestas que los demás grupos, teniendo en cuenta que si se repite un *item*, es decir, si dos o más grupos recuerdan el mismo *item*, éste no cuenta, ambos equipos lo borran de sus listas: pero si uno es más completo que el otro, es decir, presenta más información que otro (p.e., zapatos negros / zapatos de piel negros) lo elimina, es decir, obliga al equipo contrario a tacharlo; la corrección gramatical también ha de considerarse, una mala concordancia de género y número invalida un *item*.

Siempre es más interesante que ellos se impliquen también en la corrección y no dejen ese papel -el que tradicionalmente se le había asignado- al profesor, que vuelve a quedarse también en este caso, al margen de la actividad, encargado de ayudar en caso de duda y de resumir y reorganizar lo aprendido al final de cada paso en la secuencia. Las actividades se pulen con el uso, la observación de por qué fallan o por qué no funcionan del todo e intentar subsanar esas deficiencias, éste es el papel fundamental que el enfoque comunicativo asigna al profesor: el diseño de actividades que permitan la interacción, como hemos dicho, y su constante remodelación para que ésta tenga unos criterios claros que permitieran resultados claros...

La necesidad los hace buscar en el diccionario expresiones del tipo: de rayas, de lunares, de piel, etc., que después se apuntan en la pizarra, a modo de sumario. De esta manera, se amplía el vocabulario de que disponen, repitiendo el que acaban de aprender e introduciendo otro nuevo y se les crea la necesidad de los matices: se aprende mejor cuando sale de uno el interés por conocer y cuando este interés está motivado. (Duración aproximada: 1 h.).

La ACTIVIDAD NÚM. 3 lleva por título *La ropa de Diana*¹⁹. De nuevo en parejas: un miembro de la pareja debe buscar la información que se le requiere en una plantilla que se les entrega al principio: se trata de pequeños textos en los que se describen distintos modelos de lady Di: sobre cada uno de los textos hay un espacio para escribir el número de la foto a la que corresponde la descripción. En este caso, la información -varias páginas de una revista del corazón con los modelos descritos cuelgan de las paredes alrededor de la clase: alternativamente cada integrante de la pareja debe reconocer la foto que responde a la descripción que su compañero le ha leído. Los textos y los dibujos son lo suficientemente parecidos entre sí como para exigir una búsqueda atenta y una comprensión exacta de las descripciones, así como que el estudiante que mira las fotos, confirme continuamente lo que cree haber entendido y haga a su vez preguntas para discriminar algunas de ellas.

Con el vocabulario aprendido se trabaja en la comprensión no sólo global, sino minuciosa del mensaje, una tarea de negociación, de transvase de información no dificultada por léxico desconocido. Realizan tareas distintas utilizando destrezas distintas. (Duración aproximada: 25-30 m.).

La ACTIVIDAD NÚM. 4 consiste en preparar un pase de modelos en pequeños grupos de 3 ó 4 personas. Esta actividad llevada a todas sus consecuencias exige que el grupo sea dinámico

¹⁹ La mecánica del ejercicio está basada en la de uno de Mario Rinvolucri en *Grammar Games* (1987), aunque con tema distinto.

y participativo y esté bien integrado -en alguna ocasión hasta pusieron música para dar ambiente y para que los modelos desfilaran al ritmo de las canciones-. No obstante, dado que no todos los grupos responden de igual forma a este tipo de propuestas, se deja a criterio del profesor plantear esa posibilidad en clase o simplemente reducirlo a confeccionar los textos que un hipotético presentador debería leer ante la audiencia o elaborar una revista de moda, seleccionando ellos mismos las fotos que quieren que aparezcan en ella.

Ya conocen bastante sobre el léxico de ropa, materiales y colores, sólo necesitan darle forma en un texto que esté dirigido a un oyente o lector, un pequeño componente pragmático. Para ello se les ofrece un modelo que no sólo les proporcione las estructuras y vocabulario, sino también el tipo de información y aquellos recursos específicos que suelen aparecer en textos de estas características. Es casi reglamentario ofrecer siempre un modelo: primero, no se debe dejar nunca sólo a la imaginación de los aprendices la consecución de una tarea, confiando en su conocimiento del mundo y en su propia creatividad. Un modelo establece líneas de actuación que aprendices muy creativos pueden seguir o saltarse, pero que para aquéllos que carecen, incluso en su propia lengua, de esta habilidad resulta muy ilustrativo y dirige sus esfuerzos en la lengua objeto hacia objetivos concretos. Por otra parte, juega a su favor la autenticidad del lenguaje utilizado y que ofrece un gran volumen de *input*, de forma que aprendices con distinta capacidad y proficiencia puedan seleccionar lo que quieren aprender.

(Duración aproximada: 1 h.).

El último paso de esta serie es una ACTIVIDAD NÚM. 5²⁰. Se divide a la clase en grupos de tres personas, cada una de ellas tiene un dibujo de una persona, con rasgos bastante característicos. Tiene que describir lo más exactamente posible su dibujo, mientras sus compañeros muestran su comprensión dibujándolos. Es, como casi todas las actividades finales de una serie, una recopilación de lo aprendido, que se puede expresar de forma más libre, con un referente no lingüístico -un dibujo, una foto, etc.- como *input* visual, en estos niveles iniciales dirigidos a un intercambio oral tras una práctica escrita previa.

(Duración aproximada: 1 h.).

La SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 3, es mucho más compleja de lo que aparece en el apéndice y de lo que yo voy a explicar. Simplemente la he seleccionado para ejemplificar una actividad de destrezas integradas con un *input* gramatical. Ni siquiera sensu estricto podemos desligar un contenido gramatical de la categoría nocio-funcional que apareja o que lleva aparejada en el tipo de metodología que compartimos, pero sí podríamos hablar de este modo, si el énfasis se pone fundamentalmente en el elemento gramatical: en este caso, en el paradigma de los verbos en presente y de forma secundaria en los marcadores de habitualidad: *siempre, todos los días, los lunes...*

A la actividad que propongo como núm. 1²¹ la preceden unos ejercicios en los que los estudiantes han de deducir los paradigmas de los verbos regulares y de los irregulares más frecuentes, de forma que esta oca de verbos sea un ejercido muy mecánico de

²⁰ Adaptada de HADFIELD (1981), con una pequeña modificación en la mecánica de la actividad.

²¹ El formato de este juego procede de Peter Slagter, incluido en el material que repartió en un Curso de Español en Baeza (1990).

automatización de las formas, pero con un diseño más atractivo que solamente una lista de frases en las que hay que poner el verbo entre paréntesis en la forma correcta. Con el diseño de un juego, dados y fichas y el objetivo de avanzar casillas, se centra la atención y hay un aliciente más para la repetición -ésta viene incluso motivada por la propia dinámica del juego-, si un estudiante cae en la misma casilla que otro compañero, debe repetir. Además, vuelve a dejar en manos de los propios aprendices la evaluación y corrección de las respuestas de un compañero, como requisito para tener la posibilidad de tirar una vez más o retroceder en caso de que la respuesta sea incorrecta.
(Duración aproximada: 30-40 m.).

La ACTIVIDAD NÚM. 2 de esta serie, es una actividad de rol-play en la que a cada alumno se le entrega, por una parte, una tarjeta con el nombre de un personaje con el que deben identificarse y las cosas que hace habitualmente y, por otra, una plantilla en la que se le dice que busque a personas que tienen determinadas costumbres: levantarse a las 7 de la mañana, no hacer nunca deporte, jugar al tenis los domingos. etc. Debe preguntar y contestar sobre acciones cotidianas. Sin embargo, el *input* es fundamentalmente gramatical -tan sólo exige una reconversión de la información que aparece en la plantilla- modificando la persona del verbo: aunque aparezcan los marcadores de habitualidad lo que se intenta, no es que utilicen de forma activa estos marcadores, sólo los reconocen y los incluyen de forma automática en sus intervenciones; lo que realmente se pretende es que sepan que cuando pregunten, deben utilizar la segunda persona y cuando respondan la primera, y puedan reconocer la tercera en el texto.
(Duración aproximada: 15-20 m.).

La SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 4. tiene como tema hablar de uno mismo / hablar de otros.

La ACTIVIDAD NÚM. 1, es un ejercicio léxico, consiste en emparejar adjetivos con la definición apropiada. Muchos de ellos ya los conocen. Iniciamos la actividad con este ejercicio, en primer lugar, porque es la presentación del tema, centra el marco en que nos vamos a mover. En segundo lugar, reorganiza sus conocimientos y los completa, afianzan aquello que saben, y al tiempo que recuerdan, les introduce algún adjetivo nuevo. Por otra parte, les ofrece un modelo para la siguiente actividad: se les presentan sin dedicarles especial atención las estructuras que luego tienen que utilizar, de forma que de manera inconsciente cuentan con los instrumentos que necesitan para llevarla a cabo.

La ACTIVIDAD NÚM. 2 se llama ¿Qué sabes de...? y juega con la motivación que supone saber qué piensan y dicen los demás de nosotros, así como decirles a los demás lo que pensamos de ellos. La motivación es el requisito básico para la participación.

Se les explica que ésta es la primera de una serie de actividades en las que vamos a hablar sobre la personalidad, el carácter, las manías. etc. Deben escribir en una ficha todo aquello que sepan sobre una persona de la clase: su carácter, sus gustos, sus estudios, cualquier cosa, porque después vamos a leerlas y comentarlas entre todos. Siempre se sabe algo de los compañeros; aunque sólo sea del contacto de clase. Pero ciertamente cuanto mayor en la relación entre ellos, mayor en también la implicación para realizar la tarea.

Todos, incluido el profesor, van apuntando ideas y añadiendo información a la de otros, escribiendo por turnos en todas las ficha, excepto en la que lleva nuestro nombre.

Para ello se repartirán tantas hojas como personas hay -incluyendo al profesor: lo que desmitifica la posición de autoridad que se le suele otorgar- con el nombre de cada una escrito en la parte superior -para evitar confusiones, nosotros las rellenamos-: de modo que una ficha dice "¿Qué sabes de Brian?", otra "¿Qué sabes de Valerie?".

Una vez que las fichas han circulado entre todos o que consideramos que es suficiente la información que tenemos, se procede a leerlas en voz alta. (La corrección de las pruebas debe ser constante, siempre se pueden mejorar: en un principio, esta actividad terminaba leyendo el interesado su propia ficha y comentando a los demás lo que le había sorprendido o preguntando por qué pensaban aquello, y no daba pie a mucha polémica). Después pensé que se le podía sacar mayor partido: la lectura en voz alta, crea suficiente expectación porque todo el mundo quiere saber qué dicen de él y de Fulanito. No obstante, para crear una intención para escuchar, distinta de la curiosidad, y dar paralelamente mayor unidad a la serie de actividades se propone una tarea final, que será elaborar una ficha con toda la información posible sobre un compañero -a cada persona se le adjudica uno. Esto obliga a escuchar atentamente y a tomar notas. Las interrupciones en la lectura se producen constantemente porque no les interesa tener una idea aproximada de qué se dice, sino exactamente lo que dicen. A veces no se entiende exactamente a qué se refiere una frase, porque corresponde quizá a vivencias particulares de varios de los estudiantes y los demás son ajenos a ellas, la persona que la ha descrito explica cuál era el sentido, tiene que añadir más información o aclarar la ya dada.

Tras la lectura de cada ficha, se permite un turno de réplica del interesado, que puede protestar, mostrar su acuerdo o desacuerdo con lo que ya han dicho de él. La interacción va a depender del grado de confianza que haya entre los miembros de la clase: pero el ambiente es distendido y la participación es alta, porque todos se ven implicados. (Duración aproximada: 1,30 h.-2 h.).

Por lo que se refiere al uso de las diferentes modalidades del lenguaje, la integración de destrezas y habilidades fluye aquí de un modo natural en la concepción de la actividad: una vez establecida una tarea final, en todos y cada uno de los pasos está justificado el empleo de cada macrodestreza, no es una imposición o un capricho del profesor. Se escribe en principio, para recoger la información; posteriormente, se produce un engranaje muy estrecho entre: 1) leer y escribir, para seguir añadiendo información en las fichas es necesario que leamos qué han escrito los demás para no repetir, se añade además la curiosidad por saber qué han dicho y por mantener el tono que otros han iniciado -seguir el tipo de comentarios-; 2) escuchar (entender) lo que se lee para hablar, replicar o tomar notas. El sentido se está negociando constantemente.

La ACTIVIDAD NÚM. 3 lleva el título de *¿Quieres saber más?* e incide en el tema anterior. Esta vez se trata de elaborar un cuestionario. Se les insiste en que hagan preguntas personales -no indiscretas- o sobre la forma de ser de sus compañeros, y para estimular el tipo de preguntas se les dice que es una buena oportunidad para saber cosas que habitualmente no es fácil conocer. El papel del profesor debe ser estimular que lleguen al tono que él ha

previsto y que le saquen el mayor partido a la actividad.

Es conveniente y más en niveles iniciales dar un modelo y un formato que dirija la actuación de los alumnos. Les entregamos una hoja en la que aparecen ya planteadas 3 preguntas, del tipo (¿qué cosas no te gustan de ti?, ¿qué manías tienes?, defínete con tres adjetivos). En parejas tienen que decidir qué quieren saber y elaborar tres preguntas más que añadir a las anteriores, para después hacer el cuestionario a dos personas de la clase, tomando notas de sus respuestas. Tienen que seleccionar de cada respuesta una o dos de las cosas que consideren más curiosas, divertidas o interesantes para contarlas en una puesta en común final. Como en el ejercicio anterior se toman notas para la ficha final de personalidad de cada estudiante. El número de alumnos que haya en clase condiciona en gran manera la cantidad de información que se les pide o el número de encuestas que deben realizar; con muchas actividades se viene abajo porque resultan demasiado largas y cansadas. Hay que equilibrar: si se trata de un grupo numeroso la fase de recogida de información será más corta, cada alumno tendrá menos que hacer, pero la fase de exposición será mayor y la práctica está garantizada en esta última. En caso de pocos alumnos, la primera fase tendrá mayor duración.

(Duración aproximada: 1.30 h.)

La actividad es muy abierta para que, según el carácter de los estudiantes, incluso a pesar de sus limitaciones Lingüísticas, puedan participar bastante. Como en el caso anterior leen, escriben, hablan, interaccionan: pienso que la aparición de una u otra modalidad de lengua viene condicionada por la tarea final y se exigen unas a otras, sin que la presencia de ninguna de ellas sea forzada.

La ACTIVIDAD NÚM. 4. es nuevamente un ejercicio que trabaja con el léxico de los adjetivos de carácter, pero su adquisición sólo es un objetivo secundario. Lo que se pretende es estimular las estrategias de comunicación de los alumnos, su capacidad para asociar, poner ejemplos, buscar situaciones que favorezcan la comprensión de su mensaje, en resumen, activar su competencia estratégica. Se puedan dar algunos ejemplos antes de empezar para que recapaciten en las posibles estrategias y en su uso.

La actividad se plantea como juego, porque, además de procurar un propósito extralingüístico al ejercicio -ventajas que proporciona la utilización de los juegos-, crea una mayor motivación. Se divide a la clase en dos grupos -si hay demasiada gente, en tres-, aunque la competitividad es mayor si el enfrentamiento es directo. Hemos confeccionado una lista con adjetivos que puedan conocer, o muy frecuentes o útiles en el nivel inicial. Al lado del término en español, está escrita la traducción en inglés -la mayoría de los estudiantes tienen como mínimo algunos rudimentos de inglés, y si no, pueden utilizar el diccionario-. Una persona de cada equipo, ve en la lista la palabra que debe tratar que sus compañeros averigüen. usando el diccionario si lo necesitan. El equipo que adivine antes el adjetivo en cuestión, gana un punto. Se insiste en la idea de que explique como puedan. excepto con gestos o sonidos. La propia dinámica del juego, bastante rápido, crea un ambiente competitivo, incluso en grupos poco dados a la competitividad y propicia además la intención comunicativa en detrimento de la preocupación por la forma. También se estimula el empleo exclusivo del español que, en los niveles iniciales, suele alternar con otras lenguas. La presencia sólo del español es sentida por todos, como obligada, porque cualquier transgresión en este sentido, puede ser interpretada por los demás como una falta

a las reglas del juego.

Es una actividad en la que fundamentalmente se habla. No siempre hay que jugar con todas las destrezas. Teniendo en cuenta que el porcentaje de actividad lingüística que un hablante nativo dedica a la lectura o a la escritura es mucho menor que a hablar en el sentido de "conversar", es lógico que favorezcamos esta destreza frente a las otras. No obstante, también leen en el sentido de "comprender", de descodificar una palabra en el diccionario.

Se trata de un eslabón en esta secuenciación de actividades, en que se prima por encima de todo el éxito en la comunicación, quitándoles la red que es para ellos la escritura que, en los niveles de principiantes, suele actuar como apoyo de las intervenciones.

La ACTIVIDAD NÚM. 5 es un test de personalidad²². A partir de los dibujos que se les pide que realicen y con una hoja de claves de interpretación, deben analizar la personalidad del compañero. Seguimos jugando con la idea de que la gente está muy interesada en saber cómo es; sin embargo, es habitual que alguien reaccione con desgana ante este tipo de test, menospreciando la verosimilitud de las interpretaciones y su arbitrariedad. Es conveniente explicar siempre la función didáctica que cumple, como excusa que posibilita el uso del español, de un campo léxico determinado y de mecanismos lingüísticos para interpretar la realidad. El alumno debe saber en todo momento qué hace y para qué lo hace.

El mecanismo es el siguiente: se trabaja por parejas: a cada alumno se le da una plantilla con 6 recuadros en los que hay esbozadas unas líneas y se les pide que utilizando esas líneas, dibujen lo primero que se les pase por la mente. Después cada estudiante trabaja con los dibujos de sus compañeros y con la hoja de las claves de interpretación correspondientes a esos dibujos. La experiencia aconseja dirigir un poco qué dibujan para que sea fácil interpretar. En este nivel no es recomendable dejar a la libre elección del estudiante algunos aspectos, porque el otro carece de recursos para analizar imprevistos, debe ceñirse lo más posible a la interpretación ya dada.

Se insiste en que no tienen que entenderlo todo.

Volvemos a repetir la importancia de la presentación del ejercicio, del formato: la primera vez que pasamos esta actividad algunos alumnos marcaron en el texto la información que necesitaban para contarle a su compañero cómo era su carácter; es más cómodo y en cierto sentido lógico; pero seguimos estando en el aula, no lo olvidemos, es más interesante si no se limitan a leer el texto, sino que son capaces de extraer esa información del texto y reconvertirla en notas. Basta con disponer en la plantilla, junto al recuadro de cada uno de los dibujos, otro recuadro donde se señale que es allí donde deben recoger la información. El formato los obliga a seguir el proceso que queremos, despreocupando al profesor de la mecánica de la actividad y permitiendo que la concentre en cómo los alumnos comunican el contenido.

(Duración aproximada: 1 h.).

Antes de que los alumnos completen el objetivo final de la tarea: redactar la ficha sobre su

²² Extraído de un manual de inglés, pero no he podido identificar cuál.

compañero, se debe hacer una pausa para la reflexión, para el feedback, que exista una toma de conciencia de lo que han aprendido y de lo que pueden utilizar. Simplemente se les da una tabla en la que deben recoger cómo expresar la valoración positiva o negativa de alguien, repasando y volviendo a leer todos los apuntes y todo el material con el que han trabajado. La lectura aquí es selectiva, no se trata de comprender, sino de extraer información discursiva, aunque deban entender el contexto en el que se utilizan las palabras o las estructuras para clasificarlas correctamente.

La elaboración final de la ficha puede dejarse como tarea para casa e incluso su lectura como lectura individual sin mayor explotación didáctica. Queda claro quién va a ser el receptor de esa ficha.

La idea que subyace a esta forma de diseñar las actividades, es insistir en un mismo contenido, dosificando el *input* de forma que en cada nuevo paso, puedan relacionarlo con lo que ya saben, amplíen el que tenían y lo reutilicen para hacer cosas distintas con él.

La ÚLTIMA SERIE DE ACTIVIDADES tiene como tema películas. Es una actividad fluida, no existe ningún *input* funcional o gramatical, ni un excesivo interés en la corrección. El objetivo didáctico final es, poder hablar de películas: ir al cine o ver la televisión son actividades sociales que suelen ocupar parte del tiempo de ocio, que forman parte de la cultura de todos y hablar de lo que vemos, de lo que nos gusta o no, es muy habitual. La motivación y la implicación son elementos que garantizan el aprendizaje, por ello intento seleccionar actividades que todos hacen en su entorno diario y darles los instrumentos mínimos para manejarse en ellas.

La ACTIVIDAD NÚM. 1 es una actividad de presentación. Consiste en identificar como pertenecientes a un género cinematográfico los títulos de películas que se les ofrecen y clasificarlas en la hoja adjunta: comedia de enredo, de terror, etc. Previamente se explica el significado de esas categorías. Es algo que en la vida real hacen si leen la cartelera de cines en un periódico. No es importante que no conozcan las palabras de los títulos, pueden ayudarse del diccionario; lo importante es que hagan hipótesis, aprovechando su propio conocimiento de los títulos de películas que trasladen de su lengua al español, hipótesis que después podrán confirmar. No obstante, en la selección de títulos, se ha intentado que conozcan gran parte de las palabras que aparecen y que otras sean reconocibles como pertenecientes a un campo léxico que les ayude a encasillarlas. Siempre se plantea ambigüedad para favorecer la discusión e hipótesis distintas.

(Duración aproximada: 1 h.)

La ACTIVIDAD NÚM. 2 es un ejercicio de emparejamiento y de negociación de sentido. Por parejas el estudiante A trabaja con las fotos de 6 películas -piensa cómo va a describírselas a su compañero: debe tomar notas, buscar las palabras que necesita, pensar a qué género puede corresponder por las imágenes e incluso si es capaz de identificarlas con alguno de los títulos anteriores.

Mientras tanto, el estudiante B trabaja con los resúmenes auténticos de una revista de programación. Se trata de un ejercicio en que la lectura se plantea como búsqueda de

palabras claves sobre el género, para inferir el tema... No tiene que entender todo y se le dice previamente, se le enseña a dirigir su lectura. El objetivo de la tarea es unir cada resumen con la fotografía correspondiente, sin enseñar visualmente la información de que disponen. En segundo lugar, también entre los dos, deben ponerle el título: esta información es común ya que está entre los que han manejado previamente y en alguna ocasión puede leerse en los resúmenes.

(Duración aproximada: 45 min.)

La ACTIVIDAD NÚM. 3 es un ejercicio de vacío de información. Cada estudiante tiene una ficha en la que aparecen varios títulos de las películas del ejercicio anterior, debe completarla apuntando el género al que pertenece "¿De qué va?" y el día de emisión "¿Qué día la ponen?". Estos datos se extraen del buen desarrollo de la actividad anterior y ningún estudiante posee la respuesta completa, debe deducirse de la interacción con todos los miembros de la clase.

(Duración aproximada: 15-20 m.)

LA CUARTA Y ÚLTIMA ACTIVIDAD está inspirada en el conocido juego de las películas: entre nativos, consiste en representar mediante mímica las palabras que componen un título, la versión adaptada para el aula sustituye la mímica por la paráfrasis, la utilización de sinónimos o ejemplos: en resumen, un uso libre de la lengua con un acento en la comunicación frente a la corrección. La dinámica del ejercicio es la siguiente: se divide a la clase en dos grupos, a cada uno se le da una lista de películas. El equipo A elige a una persona del equipo B y le enseña uno de los títulos, éste debe intentar, con un tiempo límite si se quiere, que sus compañeros adivinen de qué película se trata. Luego será el turno del equipo B.

Deben ceñirse a explicar independientemente el significado de cada palabra y no el argumento de la película o los actores que intervienen, aunque ésta podría ser otra variante, pero se encuentra con el obstáculo de que las traducciones de los títulos originales no suelen ser literales y exigen una constante referencia al inglés, fundamentalmente, con las dificultades consiguientes para alumnos de habla no inglesa o simplemente no aficionados al cine. De la manera que he expuesto, no es imprescindible un cierto conocimiento cinematográfico, se reduce a un ejercicio lingüístico.

En conclusión, recogiendo las ideas que he ido apuntando al describir las actividades, señalar que en el diseño de tareas para niveles iniciales conviene tener en cuenta la necesidad de gradar la dificultad y de utilizar y reutilizar conocimientos previos en ejercicios con distinto volumen de práctica; la importancia del uso de imágenes y de cuidar el formato de presentación; el control del tiempo que necesitan para llevarlas a cabo; la claridad de las instrucciones y la conveniencia de presentar modelos de discurso; las ventajas de la utilización de juegos y el papel que profesor y alumno tienen en el aprendizaje; pero sobre todo, favorecer la interacción, proporcionar situaciones de comunicación real. De esta forma, los alumnos se interesan y se implican, y sobre todo, se divierten a la vez que aprenden.

BIBLIOGRAFÍA

BRUMFIT, C.J. y JOHNSON, K. (eds.) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, OUP.

CABLE, abril 1990: "Dossier enfoque por tareas"

CANDLIN, C.N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Monografía I.

ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990): "El diseño de las unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollos", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Monografía I.

JOHNSON, K. y HORROW, K. (eds.) (1981): *Communication in the Classroom*. Longman.

KRASHEN, S.D. y TERRELL, T.D. (1981): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon.

MALAMAH-THOMAS, Ann (1987): *Classroom Interaction*, Oxford, OUP.

NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge. Applied Linguistics.

NUNAN, D. (1988): *Syllabus Design*, Oxford, OUP

NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge.

ROSALES VARO, F. (1994): "Vídeo, interacción e integración de destrezas", en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Actas de Expolingua*.

SLAGTER, P.J. (1979): *Un Nivel Umbral*, Consejo de Europa, Estrasburgo.

WIDOWSON (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, OUP.

WIDOWSON (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford, OUP.

APÉNDICE

Donn Byrne, "Integrating skills", en *Communication in the Classroom*, Ed. Johnson and Morrow, 1981.

1A. *Terry Barnes, un adolescente, está ya cansado de su trabajo en Holford Natural Products, así que decide buscarse otro. Mira estos anuncios en el periódico local. (Los estudiantes tienen ya información sobre Terry de una lección anterior.)*

1B. *Terry decide llamar primero a la Compañía de Tabaco. Habla por teléfono con la secretaria. Escucha la conversación.*

Secretaria: Extensión 5. La secretaria del señor Platt. ¿Dígame?

Terry: Me llamo Barnes. Llamo por lo del trabajo que anuncian en el periódico.

Secretaria: ¿Cuál? ¿El de ayudante de laboratorio?

Terry: Sí.

Secretaria: Pues lo siento, pero ya ha sido cubierto.

Terry: ¿Sí? Bueno, muchas gracias de todas formas. Adiós.

Secretaria: Adiós.

1C. *Después Terry llama a la Compañía de Autobuses. La secretaria le dice que el puesto está todavía disponible, pero que tiene que presentar la solicitud por escrito. Recrea la conversación entre Terry y la secretaria.*

2A. *Completa esta carta que Terry le escribe a la Compañía de Autobuses.*

10 de julio
Estimado señor.
Le escribo para solicitar el puesto de contable, que anunciaban en el <i>Holford News</i> .
AHORA ESCRIBE:
- cuántos años tienes
- dónde estás trabajando
- qué trabajo haces
- si tienes alguna experiencia como contable
- si sabes escribir a máquina
Mi tutor en el instituto, el Sr. Newman, le enviará las referencias que sean necesarias.
Atentamente,

2B. *Ésta es la respuesta del jefe de personal de la Compañía de Autobuses.*

3A. *Ésta es la entrevista con el jefe de personal. Sugiere lo que Terry dice.*

Sr. Davis: Muy bien, Terry. Siéntese. Dígame algo sobre usted.

Terry: ...

Sr. Davis: ¿Cuánto tiempo lleva en su empleo actual?
 Terry: ...
 Sr. Davis: ¿En serio? Entonces me sorprende que quiera dejarlo.
 ...

3B. Al final, el Sr. Davis decide darle el trabajo a Terry y se lo comunica en esta carta.

3C. Escribe la respuesta de Terry aceptando o renunciando al trabajo.

4A. La semana siguiente, Terry conoce a Coral Davis, la hija del Sr. Davis, y le cuenta qué ha hecho últimamente. Recrea la conversación entre ambos.

4B. Terry se da cuenta de que le gusta un poco Coral y decide escribirle. Escribe la carta que le manda a Coral.

4C. Escribe la respuesta de Coral.

ACTIVIDAD DE PRESENTACIÓN

¿CÓMO SE LLAMA?	¿CUÁNTOS AÑOS TIENE?	¿DE DÓNDE ES?	¿DÓNDE VIVE?

SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 1: EXISTENCIA Y UBICACIÓN DE OBJETOS

Actividad núm. 1

A

Vives en una casa muy desordenada. Éste es tu cuarto de estar.

Has perdido estas cosas. ¡Pregúntale a tu compañero dónde están!

cepillo pluma tabaco guantes bolso sombrero

B

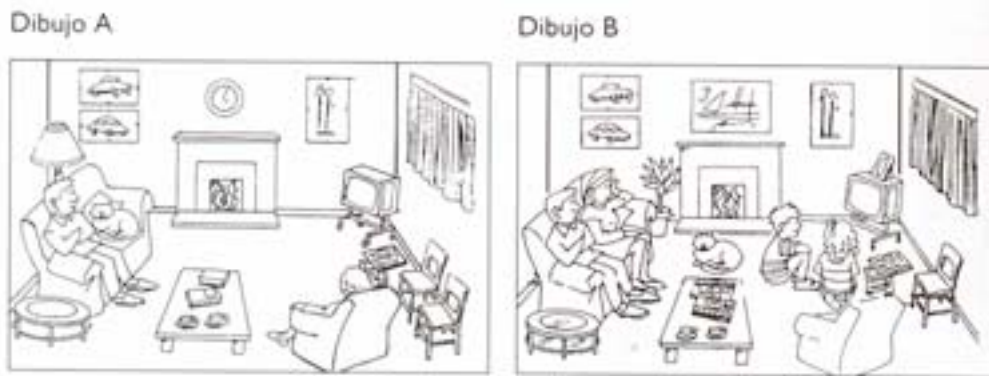
Vives en una casa muy desordenada. Éste es tu cuarto de estar.

Has perdido estas cosas. ¡Pregúntale a tu compañero dónde están!

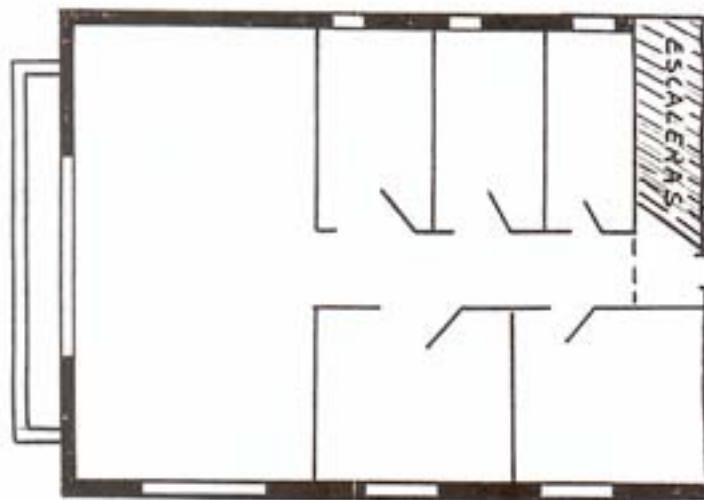
gafas pipa radio cojín periódico paraguas

Actividad núm. 3

Éste es el cuarto de estar de los Pérez. Describe en la hoja contigua qué cosas y personas hay y dónde están. Escribe CON LETRA CLARA Y CON DETALLE porque tu compañero tiene el mismo dibujo pero con 10 DIFERENCIAS y debe encontrarlas leyendo tu descripción.



Actividad núm. 4



SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 2: DESCRIPCIÓN FÍSICA

Actividad núm. 1



EDAD:

- Tiene menos de 40 años
- Tiene entre 40 y 60 años
- Tiene más de 60 años

ALTURA:

- Es bajo. Mide menos de 1,80
- Es normal (no es ni alto ni bajo)
- Es alto. Mide más de 1,80

PESO:

- Es delgado
- Es normal (no es ni gordo ni delgado)
- Es gordo



¿Lleva gafas? No Sí Normales De sol



¿Tiene bigote? No Sí Pequeño Grande Bigote y barba



¿Tiene algo sobre la cabeza? No Sí Boina Gorra



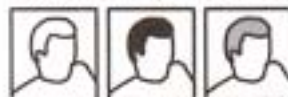
Tiene el pelo: Corto Rizado Liso



¿Es calvo? Un poco calvo Completamente calvo



Tiene la nariz: Pequeña Grande



Tiene el pelo: Cano Moreno Rubio



¿Fuma? No Sí Pipa Cigarrillo Puro



¿Lleva algo al cuello? Una corbata Un pañuelo Una pajarita Nada



¿Qué lleva debajo del abrigo? Una chaqueta Un traje Un jersey



¿Qué tipo de abrigo lleva? Un abrigo gris Una gabardina Un abrigo oscuro



El calzado es: Unos zapatos Unas botas Con manchas Sí No

Actividad núm. 2



Actividad núm. 3: La ropa de Diana

Foto núm. ...

Lleva un traje de chaqueta de color verde oscuro con el bolso y los zapatos del mismo color, una blusa estampada de flores y un cinturón ancho de color negro.

Foto núm. ...

Lleva un traje negro, sin mangas, muy simple y zapatos de tacón alto, muy elegantes. En el cuello lleva un collar de perlas con una piedra negra y pendientes con forma de corazón.

Foto núm. ...

Lleva un traje negro con el cinturón y seis botones de color dorado. También lleva guantes negros.

Foto núm. ...

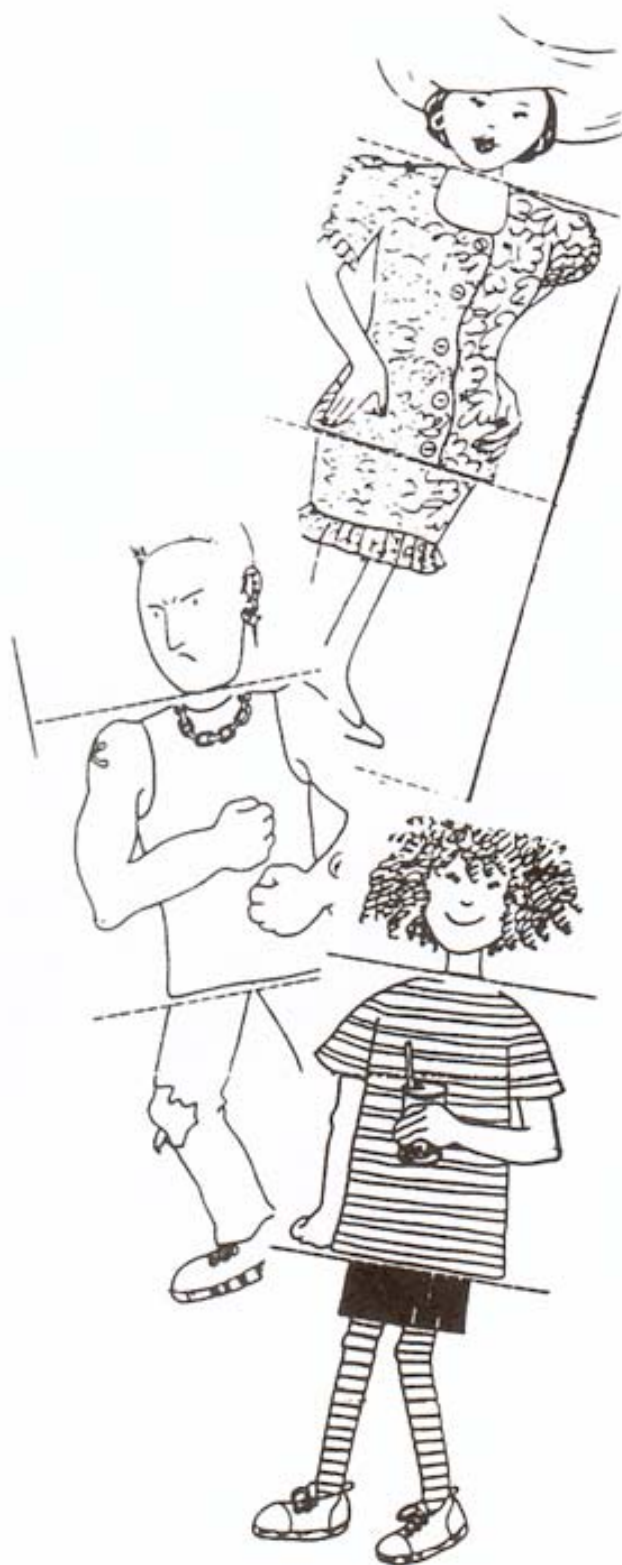
Lleva un traje blanco y negro de rayas, medias oscuras y zapatos de piel negros con el bolso del mismo color. No lleva sombrero.

Actividad núm. 4



Anoche todos los modistos de élite —Armani, Dior, Chanel, Vitorio Luccino entre otros— presentaron en París la colección Primavera-Verano del 94. Como pueden observar no hay un estilo definido: la moda de este año está en los extremos, desde lo exótico inspirado en países orientales y africanos, en telas de seda, con transparentes y colores fuertes —rojos, negros, estampados— hasta los trajes de chaqueta clásicos en blanco y negro, colores lisos o combinados y sobre todo rayas, muchas rayas. En el centro de la imagen pueden ver a Claudia, la modelo preferida de Dior, con un traje de chaqueta y pantalón de rayas, y un chaleco de fantasía de flores para mayor contraste. En general, la elegancia sobre todo, líneas muy simples y diseños originales.

Actividad núm. 5



SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 3: EL PRESENTE. HABITUALIDAD

Actividad núm. 1

1	Yo no me (sentir) bien.	2	¿(Preferir) tú té o café?	3	Juan (comer) mucho.	4	Yo no (trabajar, estudiar).	5	Ana y Pepe ¿(qué, venir)?	6	Juan no (venir) la cuenta.
7	Ana y Jaime (querer) fumar.	8	Pepe y yo lo (sentir) señor.	9	¿(Cuáles, vivir) en el número ocho?	10	¿(Vosotros, vivir) en Holanda?	11	¿(Venir) tú mañana?	12	Mi amigo (preferir) chocolate.
13	¿(Qué, beber) Pepe y yo?	14	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	15	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	16	Nosotros (preferir) naranjas.	17	¿(Queremos, beber) tú vino?	18	¿(Queremos, beber) tú vino?
19	¿(Qué, beber) Pepe y yo?	20	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	21	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	22	Nosotros (preferir) naranjas.	23	¿(Queremos, beber) tú vino?	24	¿(Queremos, beber) tú vino?
25	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	26	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	27	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	28	Nosotros (preferir) naranjas.	29	¿(Queremos, beber) tú vino?	30	¿(Queremos, beber) tú vino?
31	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	32	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	33	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	34	Nosotros (preferir) naranjas.	35	¿(Queremos, beber) tú vino?	36	¿(Queremos, beber) tú vino?
37	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	38	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	39	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	40	Nosotros (preferir) naranjas.	41	¿(Queremos, beber) tú vino?	42	¿(Queremos, beber) tú vino?
43	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	44	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	45	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	46	Nosotros (preferir) naranjas.	47	¿(Queremos, beber) tú vino?	48	¿(Queremos, beber) tú vino?
49	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	50	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	51	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	52	Nosotros (preferir) naranjas.	53	¿(Queremos, beber) tú vino?	54	¿(Queremos, beber) tú vino?
55	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	56	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	57	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	58	Nosotros (preferir) naranjas.	59	¿(Queremos, beber) tú vino?	60	¿(Queremos, beber) tú vino?
61	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	62	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	63	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	64	Nosotros (preferir) naranjas.	65	¿(Queremos, beber) tú vino?	66	¿(Queremos, beber) tú vino?
67	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	68	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	69	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	70	Nosotros (preferir) naranjas.	71	¿(Queremos, beber) tú vino?	72	¿(Queremos, beber) tú vino?
73	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	74	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	75	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	76	Nosotros (preferir) naranjas.	77	¿(Queremos, beber) tú vino?	78	¿(Queremos, beber) tú vino?
79	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	80	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	81	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	82	Nosotros (preferir) naranjas.	83	¿(Queremos, beber) tú vino?	84	¿(Queremos, beber) tú vino?
85	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	86	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	87	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	88	Nosotros (preferir) naranjas.	89	¿(Queremos, beber) tú vino?	90	¿(Queremos, beber) tú vino?
91	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	92	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	93	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	94	Nosotros (preferir) naranjas.	95	¿(Queremos, beber) tú vino?	96	¿(Queremos, beber) tú vino?
97	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	98	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	99	¿(Qué, beber) Pepe y yo las chicas.	100	Nosotros (preferir) naranjas.	101	¿(Queremos, beber) tú vino?	102	¿(Queremos, beber) tú vino?

Actividad núm. 2



JAVIER

- Casi siempre duermes más de 10 horas.
- Normalmente desayunas huevos fritos, queso y té.
- A veces comes en un restaurante.
- Todos los días tocas el violín durante dos horas.
- Los sábados vuelves a casa normalmente a las 5 de la madrugada.



ALBERTO

- Todos los días te levantas a las 7 para estudiar.
- Nunca ves la televisión pero lees todas las tardes.
- A veces vas a conciertos de jazz.
- Siempre comes y cenas en casa.
- Casi nunca haces deporte.

BUSCA:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- se levanta a las 7 de la mañana.
- nunca hace deporte.
- se acuesta muy tarde.
- nunca va de vacaciones.
- normalmente desayuna huevos fritos, queso y té.
- a veces va a conciertos de jazz.
- trabaja siempre hasta muy tarde.
- juega al tenis todos los domingos.

SERIE DE ACTIVIDADES NÚM. 4: HABLAR DE UNO MISMO Y HABLAR DE OTROS

Actividad núm. 1: Presentación

Quieres hablar de gente que has conocido. Quizá necesitas un poco de ayuda. Aquí tienes una serie de adjetivos para hablar del carácter de una persona. Relaciónalos con la definición que creas correcta.

- | | |
|--------------|---|
| • gracioso | • no le gusta hablar cuando hay mucha gente |
| • optimista | • no puede estar sentado mucho tiempo |
| • perezoso | • le gusta la ropa elegante, se pone mucho perfume y se mira al espejo al salir de casa |
| • coqueto | • siempre ve las cosas de forma positiva |
| • antipático | • le gusta estar sentado y no hacer nada |
| • tímido | • es especial, su ropa es extraña, diferente |
| • amable | • siempre ayuda a todo el mundo |
| • nervioso | • nunca dice "hola" o "adiós" y si le pides algo, te lo da con mala cara o no te lo da |
| • raro | • hace y dice cosas divertidas |

Estas otras palabras tienen el significado opuesto a las anteriores. Escribe al lado de ellas el adjetivo opuesto:

- | | | | | | |
|--------------|-------|-----------|-------|--------------|-------|
| 1. abierto | _____ | 2. activo | _____ | 3. tranquilo | _____ |
| 4. simpático | _____ | 5. serio | _____ | 6. pesimista | _____ |

Actividad núm. 2

¿QUÉ SABES DE _____?

Escribe sobre su carácter, sus gustos, hábitos, estudios, manías...

Vive cerca de San Francisco.
Él es muy atlético e interesante.
Tiene sonrisa mucho y es tranquilo.
Brian asiste San Diego State Universidad.
A él le gusta surfear.
Te gusta dar masaje a todas chicas. Es un gran coqueto.
Él no le gusta carne.
Cuando en Madrid, va a tiendas de sexo.
Tiene guapos zapatos.
Le gusta una chica Adria.
Cuando bebiendo a él le gusta hablar mucho.

Actividad núm. 3

¿QUIERES SABER MÁS DE TUS COMPAÑEROS?

¿Quieres saber aspectos desconocidos de su personalidad? ¡Ésta es la oportunidad de preguntarles lo que normalmente no dicen!

Aquí tienes un cuestionario con 3 preguntas, escribe 3 más y házselas a un compañero. Toma nota de sus respuestas porque después tienes que contarnos qué te ha dicho.

1. ¿Qué cosas no te gustan de ti? (De tu físico o de tu carácter)

PERSONA NÚM. 1

PERSONA NÚM. 2

2. Todo el mundo tiene pequeñas manías. Por ejemplo tiene que llevar la misma ropa a todos los exámenes o no puede dormir si no se bebe un vaso de leche caliente. Cuenta una manía tuya.

PERSONA NÚM. 1

PERSONA NÚM. 2

3. Defínete con tres adjetivos.

PERSONA NÚM. 1

PERSONA NÚM. 2

4.
5.
6

Actividad núm. 4

Juego de definición. Pueden usar el diccionario.

obediente (obedient)
torpe (stubborn)
curioso (curious)
coqueto (flirtatious)

Actividad núm. 5

TEST DE PERSONALIDAD



Imagen de sí mismo

- Si tu compañero ha dibujado una figura bonita o cómica o una cara significa que tiene buen carácter, sentido del humor y diplomacia.
- Una figura fea significa que tiene problemas para hacer amigos.
- Un sol indica una personalidad fuerte, dominante, mucha confianza.
- Una flor es femenina. Significa mucha atención a la apariencia física y a las cosas que están a su lado.
- Un ojo indica que es orgulloso, una naturaleza sospechosa.
- Si ha dibujado otra cosa ¡inventa el significado!



Casa

- Si ha dibujado algo dentro del cuadrado significa que su interés está en casa.
- Si ha dibujado algo fuera del cuadrado significa que su interés está fuera de casa.
- Algunos dibujos pueden interpretarse como símbolos de su idea de casa (una chimenea, una televisión, etc.).
- Si ha dibujado dentro y fuera es lo normal: intereses dentro y fuera de casa.
- Si en el cuadrado ha dibujado una cara fea indica miedo a la casa o al matrimonio.



Amistad

- Si ha dibujado cosas separadas y distintas quiere decir que tiene muchos amigos. Es muy sociable.
- Si las formas están dentro de las dos líneas significa que todos sus amigos son del mismo grupo.
- Si las formas están fuera de las dos líneas, que tiene muchos amigos casuales.
- Una línea sola sugiere una persona reservada, introvertida.
- Un ataúd o una caja indica una persona solitaria y triste.
- Las chicas que dibujan líneas paralelas son románticas y los chicos que dibujan líneas circulares son coquetos.
- Líneas que cruzan o personas dentro de las líneas indican que sólo le interesan pocos y buenos amigos.



Sexo

- Si el símbolo es una forma sólida (un edificio, el cuello de un animal, etc.) significa una buena actitud hacia el sexo.
- Si el espacio entre las líneas es blanco y el símbolo dentro es negro, significa que es tímido/a en el sexo.
- Un árbol indica una identificación del sexo con el matrimonio, la casa y los niños.
- Si en el árbol hay frutas, le gustan mucho los niños. Es muy cariñoso/a.
- Y si es una roca, ¡bueno!



Confianza

- Si tu compañero/a ha dibujado sólo encima de la línea quiere decir que tiene confianza en sí mismo/a. Dibujar un barco es muy normal y si el barco se está moviendo significa que es muy seguro/a.
- Dibujos sólo debajo de la línea muestran una persona insegura.
- Si hay dibujos en los dos lados, ¿qué parte del dibujo es más importante? Si es igual es una persona equilibrada.
- Si ha dibujado una persona que va a morir, significa que está preocupado por el futuro.




Lo que más le interesa






- Inventa tu explicación.
- Si tu compañero ha dibujado una persona del mismo sexo que él o ella, significa que es muy egoísta.

HOJA DE RESPUESTAS






2




1 1 2 3 3

4 4 5 6 6

5



Para expresar cualidades positivas	Para expresar cualidades negativas

Actividad núm. 1



¿De qué van estas películas?

Piensa qué tipo de película puede ser y escribe el título debajo de la categoría correspondiente (algunos títulos pueden estar en más de una categoría):

De amor

Comedia de enredo

Drama

De carretera

De suspense / de intriga

Dibujos animados

De aventuras

De acción

De terror / fantástica / de ciencia ficción

De guerra

Comedia infantil

Actividad núm. 2

El film del iraní Abbas Kiarostami consiguió la Espiga de Oro en el Festival de Cine de Valladolid. Su tercer largometraje es un intenso drama rodado en la región iraní de Koker. El punto de partida es un incidente que ocurrió durante el rodaje de su anterior película "Y la vida continúa..." que reflejaba la situación de esa zona de su país devastada por un violento terremoto. Dos jóvenes que trabajan en el rodaje de la película, Hussein (Hussein Rezaei) y Tahereh (Tahereh Ladania) se encuentran distanciados por su condición social. Tras la muerte de sus padres durante el seísmo, parte de las barreras que los separaban desaparecen, pero la presión familiar los mantiene alejados.

El protagonista de la serie es Jay, un crítico de cine divorciado que vive en Nueva Cork con su hijo de 11 años, y que tiene su propio "show" en una cadena de televisión. En su programa comenta los últimos estrenos cinematográficos y profundiza en la noticias que se producen en Hollywood. Jay tendrá que soportar al dueño del canal de televisión, un ególatra con sueños de grandeza que se entromete continuamente en los contenidos del espacio, y a su maquilladora, que cada día improvisa atrevidos peinados.

El monstruo de las garras, engendrado una noche de luna llena por una monja violada por cien maniacos resucita para enfrentarse de nuevo con Nancy (la actriz Heather Langenkamp, la misma que protagonizaba la primera "Pesadilla en Elm Street"). El argumento muestra la diabólica aventura de una estrella de cine de terror atrapada en los juegos de Freddy Krugger. Una nueva cita con el héroe monstruoso descubierto en el Festival de Cine fantástico de Sitges.

1 TÍTULO
FOTO NÚM.

La "ópera prima" de Radu Mihaleanu, realizador rumano afincado en Francia, es un drama político galardonado en el Festival de Montreal como mejor película, mejor director y mejor actor. Un joven poeta y periodista rumano (Johan Leysen) escapa del horror de la cárcel y se convierte en héroe a cambio de información. (No recomendada para menores de 13 años).

2 TÍTULO
FOTO NÚM.

El protagonista es un abogado hundido por la sucesivas desgracias que jalonan su vida. Y es que las penalidades nunca llegan solas. No para Victor (Vincent Lindon), un brillante hombre de leyes que despierta una mañana sin sospechar que va a comenzar una oscura etapa de su vida. Su mujer le ha abandonado: se ha ido con otro. Su suegra, que no sabe nada, se lleva a sus hijos de vacaciones. Su secretaria le avisa de una carta: es su despido. Ante su desesperación, no encuentra ni tan siquiera un hombro sobre el que descargar sus penas. Pero no es el único atrapado en una situación desesperada.

3 TÍTULO
FOTO NÚM.

Basada en un hecho real, esta comedia dirigida por John Tureltaub ("Mientras dormías") narra los esfuerzos de un obstinado deportista jamaicano que arrastrará a su grupo de amigos a luchar por el oro olímpico en una modalidad de invierno: el "bobsleigh".

4 TÍTULO
FOTO NÚM.

5 TÍTULO
FOTO NÚM.

6 TÍTULO
FOTO NÚM.



TÍTULO
RESUMEN n°



TÍTULO
RESUMEN n°



TÍTULO
RESUMEN n°



TÍTULO
RESUMEN n°



TÍTULO
RESUMEN n°



TÍTULO
RESUMEN n°

Actividad núm. 3

TÍTULO DE LA PELÍCULA	¿DE QUÉ VA?	¿QUÉ DÍA LA PONEN?
Amo tu cama rica		
Este chico es un demonio		
Gente loca		
La mano que mece la cuna		
Seducción peligrosa		

Actividad núm. 4

Equipo A	Equipo B
1. Batman vuelve	1. Tomates verdes fritos
2. El pequeño Buda	2. La familia Adams
3. Regreso al futuro	3. El lado oscuro del corazón
4. 2001 Odisea del espacio	4. El amigo americano
5. Taxi Driver	5. Un lugar llamado Paraíso
6. El asesino juega al ajedrez	6. Beethoven, uno más en la familia
7. ¿Estamos casados?	7. Memorias de África
8. Fiebre salvaje	8. El padre de la novia
9. Cita misteriosa	9. La verdadera historia de Bonnie y Clyde
10. Detective con faldas	10. Arma letal
11. El cielo y la tierra	11. Alien
12. Cadillacs y dinosaurios	12. Los reyes del Mambo
13. ¿Qué le pasa a mamá?	13. Solo en casa
14. Mi chica	14. Matrimonio de conveniencia
15. Frankie y Johnny	15. La casa de los espíritus