

14 DE SEPTIEMBRE

COLEGIO "MIGUEL DE CERVANTES"

X SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

el
componente
lúdico
en la clase
de español
lengua
extranjera



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

ACTAS DEL
X SEMINARIO DE DIFICULTADES
ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
A LUSOHABLANTES

EL COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE E/LE

São Paulo, 14 de septiembre de 2002



2003

Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (10 : 2002 : São Paulo, SP).

Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El componente lúdico en la clase de E/ELE, São Paulo, 14 de septiembre de 2002. — Brasilia : Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003.

298 p. : il.

I. Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación II. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España II. Título

CDU 806.0 : 371.3 : 061.3

CDD 461.07



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

© EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

NIPO: 176-03-238-9

ISSN: 1677-4051

Impresión: THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA

ACTAS DEL
X SEMINARIO DE DIFICULTADES
ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
A LUSOHABLANTES

EL COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE E/LE

São Paulo, 14 de septiembre de 2002

ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia
Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo - Brasil

DIRECCIÓN

ASESORÍA TÉCNICA Y METODOLÓGICA Y EDICIÓN
Carmen Rojas Gordillo

COORDINACIÓN DEL SEMINARIO

Carmen Rojas Gordillo
Cibele Pellizari Alonso

PRESENTACIÓN

En esta X edición del Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes, dedicada al componente lúdico en la clase de español como lengua extranjera, hemos batido el récord de participantes: seiscientos inscritos, venidos de Goiania, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro y São Paulo.

El hecho de que este sea el décimo año consecutivo de celebración del Seminario merece unas breves palabras. El I Seminario, dedicado a las interferencias, se celebró en 1993. Desde entonces para acá, a lo largo de estos diez años, la situación del español en Brasil ha cambiado mucho, y para mejor: se ha multiplicado el número de actividades dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera y al hispanismo en general, la mayoría de las cuales están, como mínimo, apoyadas por la Consejería. Esta positiva proliferación de actividades, necesarias para atender la complejidad y la extensión del crecimiento del español en Brasil, no ha restado vigor a nuestro Seminario, como estamos presenciando. El Seminario, que puede ser considerado como decano entre las actividades de su género, ha conquistado su espacio propio y exclusivo porque tiene características específicas que lo singularizan: es un foro de debate hecho por y para el profesorado de E/LE y para los futuros profesores que enseñan en Brasil; por eso predomina un enfoque de cariz eminentemente práctico en los trabajos, en los que se reflejan las experiencias reales vividas en el aula por los profesores. Además, mediante la presentación de los trabajos en el Seminario, los participantes se dan a conocer al resto de la comunidad brasileña de profesores de español en la publicación que los recoge. Otra singularidad consiste en el hecho de que el Seminario tenga un cierto carácter monográfico, de discusión especializada en un tema, sin perder por ello variedad, al tener cada convocatoria un tema genérico. Esto permite centrarse en las cuestiones que más preocupan a los docentes con mayor profundidad y perspectiva poliédrica, de múltiples enfoques. Por último, y como ya se ha dicho muchas veces, el Seminario es un lugar ideal para el encuentro cordial, para saludar a los amigos, para conocer a profesionales de distintas partes de Brasil.

A lo largo de su andadura, han pasado por su organización diversos responsables, todos al servicio de la Consejería, que han enriquecido con su formación y su experiencia los contenidos y estructura del Seminario, nombres que me gustaría citar para agradecerles su labor y la herencia que nos han dejado: la idea nació de la asesora M^a Ángeles Sanz Juez, continuó bajo la dirección del profesor Miguel Ángel Balmaseda Regueiro, que de nuevo está con nosotros, pasó luego a ser dirigido por las profesoras Isabel García Uría y María Parés Grahit. A mí me ha correspondido inaugurar la dirección del Seminario en la significativa fecha del 2000, el comienzo de un nuevo siglo. Pero desde el principio y sin intervalos ha habido una persona que ha acompañado todas sus peripecias, que ha facilitado el trabajo de los directores, que ha limado todas las dificultades, una persona a la que podemos considerar el alma del Seminario porque es la artífice de que toda la infraestructura que se necesita funcione como un reloj. Desde aquí quiero homenajear la dedicación de la profesora Cibele Alonso Pellizari, su capacidad de trabajo sin límite y su entrega a esta y otras actividades de la Consejería.

No podríamos dejar de mencionar la desinteresada colaboración de especialistas, como los que hoy se encuentran presentes en la mesa, que han contribuido generosamente a mantener la calidad científica del Seminario. Como sería prolijo enumerar los nombres de cada uno de los que han acudido a lo largo de estos diez años, de cuya presencia queda constancia en las *Actas*, me gustaría rendir un sincero homenaje como ejemplo representativo de la actitud de compromiso altruista de todos ellos a la doctora Gretel Eres Fernández, quien a pesar de sus muchos compromisos siempre acude a la cita y nunca nos decepciona.

En la línea de los merecidos reconocimientos, nos podemos tampoco olvidarnos del Colegio *Miguel de Cervantes*, nuestra casa, que desde sus inicios ha ofrecido cobertura al Seminario, sus magnificas instalaciones y su dedicado personal, sin el cual no sería posible este encuentro.

A todos ellos y en especial a todos ustedes queremos expresarles una vez más nuestra gratitud por hacer posible que los profesionales del español podamos reunirnos para seguir avanzando año tras año en este mundo apasionante del español en Brasil.

Carmen Rojas Gordillo
Consejería de Educación

ÍNDICE

MESA REDONDA. <i>LA IMPORTANCIA DEL COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE ESPAÑOL</i>	
<i>Creatividad y espíritu lúdico: una actitud global en el aula</i>	13
Concha Moreno García	
<i>Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: un asunto serio</i>	19
I. Gretel M. Eres Fernández	
<i>El humor en la lengua: los caminos del chiste para entender la(s) cultura(s)</i>	23
M. Zulma M. Kulikowski	
<i>Jugar es cosa seria</i>	27
Mônica Ferreira Mayrink	
CONFERENCIA	
<i>El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática</i>	33
Concha Moreno García	
COMUNICACIONES	
<i>La clase agradable y eficaz</i>	55
Luis Javier Caballero Pierlet	
<i>Uso del monitor como componente lúdico en la clase de E/LE</i>	58
Izaildo Feitosa Feltrini	
<i>El cuerpo como componente lúdico en la clase de E/LE</i>	64
Eduardo Tadeu Roque Amaral	
<i>Modelos de actividades lúdicas para utilizar en las clases de E/LE</i>	70
Hebe Ana María Caletti de Marengo	
<i>“Deleitar enseñando”: una experiencia de vida (debida) I</i>	74
Alai García Diniz	
<i>“Deleitar enseñando”: una experiencia de vida (debida) II</i>	79
Luizete Gimarães Barros	
<i>Explotación multimedia de las canciones en la clase de E/LE</i>	84
Marta Gil Bürman, Manuela Gil Toresano Bergés, Sonia Izquierdo Merinero e Inés Soria Pastor	
<i>De vacaciones con Forges</i>	91
Sagrario Ruiz Elizalde	
<i>Jugar con la lengua. O diciéndololo de otro modo: ¡Aprender es divertido!</i>	98
Lívia Márcia T. Rádis Baptista, Fernanda Isabel Bitazi, Ione Berenice Helvécio y Wania Karolis Ramos	

<i>La enseñanza-aprendizaje de E/LE a través de la utilización de recursos multimedia</i>	224
Ítalo Óscar Riccardi León	
<i>Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre tebeos españoles con material de Internet</i>	229
Carmen Rojas Gordillo	
EXPERIENCIAS	
<i>Experiencia lúdica de comunicación oral en la clase de E/LE: utilizando el Power Point de manera creativa</i>	255
Álba Estela Sánchez Souza	
<i>La literatura y el cine “de miedo”: una experiencia de escritura con niños</i>	260
Elizabeth Guzzo de Almeida	
<i>Una experiencia en la escuela pública: “Un día en el restaurante”</i>	268
Denise da Silva Ángeles Rangel	
<i>El juego no es sólo cosa de niños: propuestas lúdicas para la “tercera edad”</i>	271
Guisela Montoya	
<i>Enfrentarse a una situación inusitada. ¿Qué hacer? ¡Pues jugar, claro! Relato de una experiencia</i>	285
Ana Carolina García Ferreiras	
<i>Los refranes en una clase lúdica e interdisciplinar</i>	288
M. Irene Alicia Molinero Brasso	
PRESENTACIÓN DE MATERIAL	
<i>Actividades lúdicas para trabajar los falsos amigos en la clase de E/LE</i>	295
Marina Tazón Volpi, Ana Silvia Martínez, Henry D. Lorencena Souza, Laura M. Serres y Rebeca Martínez Américo	

MESA REDONDA

*LA IMPORTANCIA DEL COMPONENTE LÚDICO
EN LA ENSEÑANZA DE E/LE*



CREATIVIDAD Y ESPÍRITU LÚDICO: UNA ACTITUD GLOBAL EN EL AULA

Concha Moreno García

Sé, ciertamente, que no poseo ningún don particular; son la curiosidad, la observación y la perseverancia tenaz, combinadas con mucha autocrítica, las que me han aportado mis ideas.

Einstein

Por actitud global entiendo la actitud personal que el docente lleva a su clase, ya que no puede dejar de ser quien es cuando cruza el umbral del recinto donde trabaja. En mi opinión, una de las claves del llamado éxito de un@ enseñante tiene que ver con que sea fiel a sí mism@ antes que a una metodología o un enfoque que, como sabemos, dependen de modas y de otros intereses. Por eso defiendo que la formación permanente no está sujeta sólo a la asistencia a cursos, aunque son imprescindibles. Para mí, la riqueza que cada un@ acumule como persona, se verá reflejada en sus clases. Por eso quisiera volver a las sabias palabras y propuestas de Gianni Rodari (1977:202) cuando habla de lo que l@s maestr@s deben hacer para desarrollar mejor su trabajo: «Por lo menos una cosa he aprendido: que cuando se tiene algo que ver con los niños y se quiere entender lo que hacen y lo que dicen, la pedagogía no basta y la psicología no llega a ofrecer una representación total de sus manifestaciones, es necesario estudiar otras cosas, apropiarse de otros instrumentos de análisis y de medida. Hacerlo como autodidacta no estropea a nadie. Al contrario».

Del origen del espíritu lúdico

El espíritu lúdico en clase nace de un estado carencial del docente

Dice el psicólogo Luria (1980) que si alguien no siente deseos, no tiene motivación, no se le presentan desafíos, disminuirá en su capacidad de actuar, incluso disminuirán las ocurrencias lingüísticas que profiera. Pensemos, si no, en los alumn@s desmotivad@s o en las parejas que no se comunican.

Según muchos autores, la motivación nace de las necesidades no satisfechas del ser humano, es decir de un estado carencial —el que sea—, y para restablecer la fase de equilibrio —aquella en la que no sentíamos esa necesidad—, nos movemos a la acción. Si estamos satisfechos de nuestras clases, no percibiremos esa necesidad de establecer el equilibrio ante el estado carencial y no iremos hacia la acción que busca otras fórmulas de estar y actuar, de habitar nuestras clases.

Aclaremos qué entendemos por habitar nuestras clases. Dice Fernando Savater (1999:141) que el ser humano “habita” el mundo. Se extiende a continuación en explicar en qué consiste ese “habitar”.

“Habitar” el mundo es “actuar” en el mundo; y “actuar” en el mundo no es solamente estar en el mundo, ni moverse por el mundo, ni reaccionar a los estímulos del mundo. (...) Los humanos no sólo respondemos al mundo que habitamos sino que también lo vamos inventando y transformando de una manera no prevista. (...) Nuestra especie no está “cerrada” por el determinismo biológico sino que permanece “abierta” y creándose sin cesar a sí misma. (...) cuando hablo de “crear” no me estoy refiriendo a sacar algo de la nada (...), sino que me refiero a “actuar” en el mundo y a partir de las cosas del mundo... ¡pero cambiando en cierta medida el mundo!

¡Qué sugerente! ¿No les parece? Cambiemos ahora ‘mundo’ por ‘clase’ y todo sigue siendo igualmente válido. No obstante, hagamos nuestras propias reflexiones:

- nada de lo que sabemos o hemos hecho hasta el momento nos convierte en seres “cerrados”;
- sólo si estamos vivos y sentimos motivación, nos plantearemos la actuación;
- la actuación se apoya en lo que nos rodea, pero debemos aprender a mirarlo con otros ojos.

Siempre hablamos de la motivación de nuestros alumnos. ¿Y si nos aplicáramos los mismos principios a nosotros mismos?

Para ello nos puede servir este resumen de un artículo de Javier Marías, incluido en *Español sin fronteras 3*, que es ya un viejo amigo que me ha acompañado por el mundo. Me parece que es lo bastante claro para demostrar que, a pesar de la falta de motivación externa, un docente debe buscar dentro de sí las razones para mantener el espíritu lúdico en sus clases.

Es esta una época en que los docentes gozan cada vez de menos libertad, apabullados por normas, controles y pedanterías. Y así se les permite siempre menos el uso de la imaginación. Habrá quienes se sientan felices por ello. En todo oficio hay gente rutinaria y perezosa, gente que sólo busca la seguridad y jamás la aventura; la reiteración y jamás el riesgo. Tengo para mí que ese entusiasmo y esa imaginación son especialmente necesarios en la enseñanza.

No ayudan los tiempos que poco alientan y recompensan a los docentes en lo político, lo económico y social. Pero, aún así, el primer precepto de un profesor para consigo mismo ha de ser: YO ME DIVERTIRÉ.

Eso creo y esa fue mi divisa durante los pocos años en que di clases. Si algo me consta, es que si me divertía yo, los alumnos se divertían también, se intrigaban, se preguntaban, se paraban a pensar. Y creo que eso es lo fundamental: enseñar a pensar, a preguntarse, a intrigarse. Y eso sólo puede lograrse con la diversión, con la alegría del que conduce ese pensamiento, ese interés, esa intriga.

Usted y otros profesores fueron magistrales en eso. Fueron imaginativos y alegres, arriesgados y sorprendidos, irónicos y, en general, risueños.

Y sé por eso que un mundo en el que tras una mesa o ante una pizarra no hubiera profesores como los que vi, sería un mundo mucho más triste, menos atractivo, mucho más bobo que el que me tocó descubrir. Y, como lo que hacen los maestros y los profesores es configurar personas, confío en que, por el bien de todos, jamás falten docentes con ese lema y que sigan el ejemplo que usted nos dio: YO ME DIVERTIRÉ.

(Adaptado de *El Semanal*, 27 de junio de 1999 para el Cuaderno de ejercicios de *ESF3*, p. 75)

El espíritu lúdico implica hacerse preguntas y buscar otras respuestas

Dice Rafael Argullol (2000:69-70):

(...) la pervivencia de lo humano estriba en la necesidad, la capacidad y el placer de preguntar. [Y que] (...) la matriz del alma no es la verdad absoluta, sino el enigma.

Hacerse preguntas es una prueba de inteligencia ya que, de nuevo, citamos a Savater (1999:48-49),

(...) la pregunta no puede nacer de la pura ignorancia. (...) Pregunto desde lo que sé o creo saber porque me parece insuficiente o dudoso. (...) Acerca de lo que no sé absolutamente nada, ni siquiera puedo dudar o hacer preguntas. Así que debo empezar por someter a examen los conocimientos que ya creo tener. Y sobre ellos puedo al menos hacerme otras tres preguntas:

- a) ¿cómo los he obtenido? (¿cómo he llegado a saber lo que sé o creo saber?)
- b) ¿hasta qué punto estoy seguro de ellos?
- c) ¿cómo puedo ampliarlos, mejorarlos o, en su caso, sustituirlos por otros más fiables?

El mismo Rodari (1977:194) nos orienta sobre la forma en que debemos actuar:

“Creatividad” es sinónimo de “pensamiento divergente”, o sea capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es “creativa” una mente que siempre está dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentran a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor, de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja los objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformistas.

Del aburrimiento y sus peligros

José Antonio Marina y Marisa López Penas en su libro *Diccionario de los sentimientos* dedican un capítulo al aburrimiento y otro a la alegría. Empecemos por el primero. Recojo aquí algunas de sus ideas que pueden servirnos para esa actitud global que debemos llevar a la clase si perseguimos la creatividad y el espíritu lúdico.

Citan a Agnes Heller (1980:53), la cual dice: «siempre que predominan la actividad y el pensamiento repetitivos, aparece, como característica social, la “sed de experiencias”»; ellos añaden: «Los seres humanos parecen volverse peligrosos cuando están aburridos» (1999:210). Todos sabemos, por haberlo experimentado, lo paralizante que es esa sensación, y depende de la fuerza de cada uno lo que seríamos capaces de hacer para salir de ella.

Si nuestra clase está aburrida ya antes de empezar, buscará esas experiencias de las que habla Heller, que pueden ir desde el clásico ratón en el cajón de la mesa del profe o la profe, hasta las crueldades que nos han mostrado las películas estadounidenses. De este libro resulta especialmente interesante el capítulo dedicado a la relación entre el aburrimiento, la pereza y la inacción. Yo he seleccionado algunos fragmentos para motivar nuestra reflexión conjunta:

Este repaso al léxico me hace pensar que la representación semántica básica de esta experiencia incluye una desactivación completa del sistema motivacional. (...) El hundimiento de la tensión valorativa, que explica los enlaces de esta tribu [la del aburrimiento] con la pereza, la melancolía, la saciedad, el asco, la desesperación, me permiten distinguir tres tipos distintos de aburrimientos:

Los humanos se aburren por falta de estímulos (...) Entre los desencadenantes del aburrimiento se menciona la monotonía, la repetición, la rutina, la habituación.

Los humanos se aburren porque carecen de impulsos y de proyectos (...) [en esto influyen] cansancio, miedo, decepción, sentimiento de indefensión o de incapacidad, depresión orgánica, tristeza, etc.

Los humanos se aburren porque están saciados. Los enlaces léxicos entre el aburrimiento y el hartazgo lo ponen en evidencia. (...) no viene de la carencia de estímulos, sino de su anulación por la saciedad (1999:216-21).

Las repercusiones que estas afirmaciones tienen para nosotr@s como docentes son ricas porque nos permiten darnos cuenta de la variedad de objetivos que tenemos por delante. También, si somos realistas, comprendemos que hay campos en los que no debemos penetrar porque pertenecen al sector más íntimo de la persona: me refiero al grupo segundo de los clasificados por Marina y López. No obstante y sin que sea de nuestra incumbencia entrar en si nuestro alumnado posee o no impulsos y proyectos, sí podemos influir positivamente para aligerarles el cansancio, evitarles el miedo, mostrarles que sí son capaces y, sobre todo, llenar su clase, nuestra clase, de alegría y entusiasmo.

De los poderes “curativos” de la alegría

Santo Tomás de Aquino escribió: «El hombre no puede vivir sin algún placer». Parece que si no conseguimos que en nuestra vida entre la alegría, la satisfacción dejaremos de vivir en términos humanos.

Cuando estamos alegres, sin preguntarnos de momento por qué, nos damos cuenta de que la realidad se transforma, se llena de colores, la alegría nos vuelve activos, nos da energías. Si como hacen Marina y López, vamos a la etimología de la palabra, descubrimos que en latín vulgar *alacer* significaba ‘algo vivo o animado’. Por tanto, si pretendemos salir nosotr@s y sacar a nuestra clase de cualquiera de los aburrimientos que antes hemos citado, pongámonos como objetivo, como meta la alegría, es decir la viveza, la animación, ojo que no me estoy refiriendo a hacer el payaso para que todo el mundo se ría. Hace ya algún tiempo publiqué algo relacionado con lo que acabo de decir (1998:190-191):

Para conseguir esa alegría podemos valernos de algo que, en mi opinión, es fundamental: *el espíritu lúdico*.

El espíritu lúdico es una actitud general que debe estar presente e impregnar las actividades de la clase, ya que sirve para crear un clima de complicidad, en el que el error es un elemento más que no coarta y por ello el alumno se siente desinhibido para expresarse y para dar rienda suelta a su capacidad creativa, sin perder de vista que puede hacerse más consciente de la regla que está practicando o del vocabulario que necesita para expresarse.

(...) Aunque todos estamos de acuerdo en que los juegos o lo lúdico son útiles por las razones arriba indicadas, lo cierto es que en las clases se usan para distender el ambiente, para rellenar huecos o para remotivar a los alumnos sobrecargados de información. No se les concede demasiada atención por considerar que, en el fondo, son una pérdida de tiempo.

Sin embargo, yo quiero defender la utilidad de lo lúdico, no sólo como algo concreto, sino como una forma de aprender, como una forma de estar en la clase. Es un espíritu que debe acompañarnos a lo largo de la tarea diaria, porque, como ya he apuntado, cuando se juega, los errores o “fracasos” parecen menos graves, uno se siente menos “culpable”, porque jugando se puede ganar o perder.

Hemos visto los efectos que produce, pero nos falta averiguar en qué consiste. Spinoza nos da unas pistas, «cuando el alma se considera a sí misma y considera su potencia de obrar, se alegra». Es decir que en la inacción, en el conformismo, no hay alegría. Muy cerca de la felicidad, la alegría es la conciencia de estar alcanzando lo que nos hemos propuesto, de sentir que llegamos a algo nuevo, por eso Bergson la asocia a la creación.

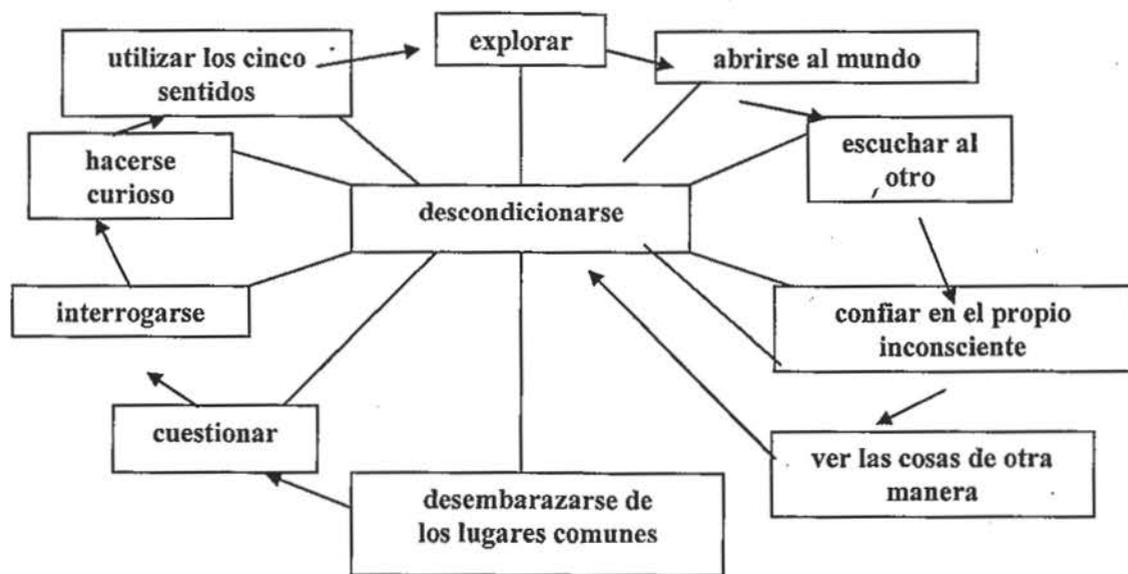
Hasta ahora he defendido una actitud que mantener dentro y fuera de la clase. Pero hay que hacer referencia también a las posibles pegadas que esta actitud provoca. Por un lado se pueden aducir rasgos de personalidad que no encajan con este espíritu, por otro el ambiente académico, poco dado a las innovaciones y a todo aquello que parezca poco serio y, por último, la falta de práctica, el no saber cómo actuar. No voy a mencionar aquí la

negativa de los alumnos y alumnas porque si nuestros métodos los sacan del aburrimiento, no creo que los rechacen. Veamos cómo podemos “coger” práctica.

Entrenarse para ver la realidad con otros ojos.

Entrar en el campo de la mirada nueva sobre realidades cotidianas nos llevaría a hablar del enfoque humanístico de la enseñanza que pretende liberar de pensamiento lógico y lineal al cerebro, acostumbrado a trabajar con el hemisferio izquierdo de manera casi exclusiva. En este enfoque se preconiza el advenimiento de la intuición, el uso de metáforas, el devolverle su importancia a la manera femenina de mirar, frente a la lógica y racional masculina. Para una mayor información remito al libro de Carl Rogers. El problema que yo veo en cualquier enfoque, y eso que comparto los principios de éste, es que siempre me han parecido una manera de acotar el paisaje.

Dicho esto, vamos con algunos consejos útiles. Para empezar hagamos lo que nos propone Michèle Lambert (2001:94), es decir, descondicionarnos para dejar volar la imaginación. Nos sugiere “purgar” nuestro espíritu para eliminar todo lo que corresponde a ideas ya “prefabricadas”.



A continuación nos invita a actuar —como nos había sugerido Savater— sobre nuestras reacciones habituales. He aquí algunas de sus ideas que pueden servir de conclusión:

Para desembarazarnos de los *pre-* hagamos el esfuerzo de:

- aceptar las salidas de tono y las impertinencias que alteran nuestros hábitos mentales;
- obrar sin miedo, sin vacilaciones, con más naturalidad, ser más emprendedores, en fin, dominar nuestros temores e inquietudes cuando razonamos;
- atrevernos a hacernos preguntas aunque éstas parezcan ridículas;
- aprender a dar curso libre a nuestra imaginación, a una forma de razonamiento que podría parecer ilógica a los demás;
- confiar en nuestra intuición, en nuestras experiencias, en nuestras ideas vagas;
- evaluar las causas de nuestros fracasos y considerar estos últimos como trampolines hacia nuevas tentativas o experiencias.

Además, debemos:

- g. luchar contra costumbres adquiridas;
- h. no temer perder el control;
- i. despertar los sentidos;
- j. volver a aprender a jugar;
- k. renovar nuestros horizontes;
- l. variar nuestras fuentes de información;
- m. tomar notas de lo que se nos ocurre;
- n. admitir que no hay nada evidente y hacernos constantemente preguntas.

¿Creen que necesitamos más argumentos para incluir el espíritu lúdico en clase?

Bibliografía

- Argullol, R., 2000, *Aventura. Una filosofía nómada*, Plaza & Janés. Debolsillo, Barcelona.
- Heller, A., 1980, *teoría de los sentimientos humanos*. Fontanara. Barcelona.
- Lambert, M., 2001, *Cómo ser más creativo*. Mensajero. Bizkaia.
- Luria, A. R. 1980, *Lenguaje y Conciencia*. Pablo del Río editor. Madrid.
- Marina, J.A. y López Penas, M., 1999, *Diccionario de los sentimientos*, Anagrama, Barcelona.
- Moreno García, C. 1998, "La letra jugando entra" en Brisson, Folco, Lacalle (eds.) *Actes du colloque tenu sur Perspectives futures de la lengua española ante el siglo XXI*, Montreal, pp. 189-220.
- Rodari, G. 1977, *La gramática de la fantasía*. Ed. Avance S.A. Barcelona
- Rogers, C., 1983, *Freedom to learn for the 88s*. Merrill. Columbus. Ohio. (Versión castellana, 1986, *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*, Barcelona, Paidós.)
- Savater, F. 1999, *Las preguntas de la vida*. Ariel. Barcelona.

Concha Moreno García
Universidad de Málaga / SGEL



LAS ACTIVIDADES LÚDICAS EN LA CLASE DE E/LE: UN ASUNTO SERIO

I. Gretel M. Eres Fernández¹

El enfoque comunicativo ha constituido —y para muchos aún constituye— la gran revolución en el campo de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras. Razones no faltan para ello: el enfoque comunicativo nos atrae porque en sus bases figuran principios generales que nos permiten desarrollar nuestra labor con libertad y creatividad ante la promesa de resultados fantásticos.

Además, si pensamos, por ejemplo, que en sentido amplio, *comunicarse* es la capacidad de transmitir a un interlocutor nuestros pensamientos, sentimientos, ideas... , es decir, «informar, hacer saber a uno alguna cosa» (Casares, 1979, 204), podemos entender por *Enfoque Comunicativo* una tendencia a enseñar y aprender idiomas con el objetivo de establecer contactos orales o escritos en un determinado código lingüístico.

Dicho esto, se supone que el objetivo primero y máximo de un curso que sigue una propuesta comunicativa sea la llevar los alumnos a comunicarse eficazmente en una lengua extranjera.

Sin embargo, cuántas y cuántas veces hemos podido presenciar que en tales cursos ¡se imparten clases de gramática de la forma más tradicional posible! La culpa de que eso ocurra hay que echársela a alguien, y según el encargado de atribuir responsabilidades, puede variar mucho. Veamos:

- Desde el punto de vista de la escuela: los profesores no consiguen alejarse de la gramática.
- Desde el punto de vista del profesor: los alumnos piden gramática.
- Desde el punto de vista del alumno: el libro de texto trae mucha gramática.
- Desde el punto de vista del libro: sin gramática no se aprende.

¿Todos se equivocan? No, antes al contrario: todos tienen razón. El gran problema no está en enseñar gramática. El problema radica en la concepción que se tiene de la gramática. Parece ser que una parte significa-

¹ Doctora en Educación por la Faculdade de Educação de la USP. Profesora de Metodología de Español Lengua Extranjera.

tiva de coordinadores de cursos, de profesores y estudiantes de idiomas tiene gran dificultad en alejarse de la visión de la gramática normativa, prescriptiva y proscriptiva. Y es ahí, precisamente, por donde afloran muchos de los problemas del enfoque comunicativo. Queremos que nuestros alumnos sean capaces de comunicarse y el enfoque comunicativo nos dice que con esta metodología lo lograrán. Esta posibilidad nos fascina. Sin embargo, cuando empezamos con las reglas y ejercicios gramaticales, vemos que no son capaces de establecer la comunicación. Y nos sentimos defraudados.

Por eso considero fundamental que el profesor (y los coordinadores y alumnos) tenga muy clara la concepción de gramática que se ha de enseñar. El Enfoque Comunicativo defiende, entre otros, el principio de que la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera debe vincularse a las funciones comunicativas. Es decir, no se trata de tener como único y principal objetivo que nuestros alumnos dominen todas y cada una de las reglas gramaticales. Lo que importa es que conozcan y sepan emplear adecuadamente la gramática necesaria para que se pueda establecer la comunicación. Debe enseñarse y aprenderse una gramática práctica, que funcione como un facilitador de la comunicación oral o escrita.

Aunque tales principios nos parezcan lógicos y coherentes, en el momento de ponerlos en práctica, a menudo nos encontramos con serias dificultades cuando le toca el turno a la gramática. ¿Cómo enseñarla? ¿Qué enseñar? ¿Cómo practicarla?

El alumno, por su parte, se encuentra dividido: la gramática le resulta difícil, pesada, aburrida. Sin embargo, se pasan la vida pidiéndonos indicaciones de libros de verbos, de libros de gramática y que les demos reglas...

¿Qué hacer, pues?

En primer lugar, conviene tener claro que un trasfondo gramatical es fundamental para la comunicación. Nos entendemos —oralmente y por escrito, en cualquier idioma— porque conocemos y respetamos las reglas gramaticales. Si cada uno de nosotros se basara en reglas distintas, no podríamos comunicarnos. Por lo tanto, la gramática es esencial.

En segundo lugar, es necesario aclarar que no se trata de saber de memoria decenas de reglas gramaticales o el metalenguaje. Se trata, eso sí, de utilizar, en la práctica (oral o escrita) tales reglas. Más que saber distinguir la forma del pretérito perfecto de la forma del pretérito indefinido hay que saber distinguir el uso de uno y otro tiempo verbal.

En tercer lugar, además de tener nociones de esa gramática práctica, es fundamental conocer las reglas de combinación de la lengua que se estudia. De nada les sirve a los alumnos, por ejemplo, saber que un verbo es irregular, que los adjetivos y sustantivos se pueden flexionar o cuáles son las preposiciones españolas, si luego no son capaces de formar las estructuras necesarias para la comunicación. Es decir, que para comunicarse no basta conocer las reglas gramaticales de la lengua utilizada, pero sí son necesarias para formular frases correctas. Para comunicarse eficazmente es fundamental que el hablante sepa, además, cómo esas frases se combinan a fin de poder adecuarse a un contexto específico, es decir, cómo esas frases son apropiadas en una determinada situación (Widdowson, 1991:15). Dicho de otra forma, cuando adquirimos una lengua no aprendemos solamente a componer y comprender frases correctas como unidades lingüísticas aisladas de uso ocasional; aprendemos, además, la manera de usar apropiadamente las frases con la finalidad de lograr un efecto comunicativo. Nosotros no somos simplemente gramáticas ambulantes. Por lo tanto, es importante que nosotros y nuestros alumnos tengamos muy claro que el papel de la comunicación es esencial.

Ahora bien, si estamos de acuerdo en que la gramática es importante para una buena comunicación, estamos también de acuerdo en que debemos enseñarla. Pero, ¿cómo? Aunque parezca paradójico es algo fácil y complejo al mismo tiempo.

Un tema gramatical se puede introducir de muchísimas formas: a partir del libro de texto, a partir de un estímulo (auditivo, visual, etc.), a partir de la lectura de un texto, a partir de discusiones en grupo, etc. En cualquier caso, lo que sí hay que considerar es la relevancia del tema: su uso práctico, su frecuencia, en fin, su utilidad. Por supuesto, las explicaciones deben ser claras, objetivas y precisas.

Hecho el trabajo de introducción y de explicación del tema, llega el momento de la práctica, cuando no siempre los ejercicios propuestos son suficientes o adecuados. Sin contar que muchas veces, además de no

permitir que se ejercite en términos efectivamente prácticos un determinado aspecto gramatical, muchas de las actividades que llevamos a clase resultan aburridísimas (para los alumnos y para el profesor). Y, como es de suponer, los alumnos difícilmente hacen las tareas... Por lo tanto, no practican. Por lo tanto, se olvidan lo que aprendieron. Por lo tanto, hay que volver a explicar. Por lo tanto, la gramática es difícil y pesada...

Pensando precisamente en los problemas que aparecen en el momento de practicar la lengua, el enfoque comunicativo propone que las actividades de ejercitación también sean comunicativas. Es decir, a la hora de practicar, el alumno debe encontrarle sentido útil a la teoría. En ese momento los ejercicios de repetición o de reproducción pura no son los más indicados, motivo por el cual se pasa a valorar las actividades en que el alumno tenga que usar, efectivamente, la teoría para comunicarse (oralmente o por escrito).

El Enfoque Comunicativo valora, entre otros aspectos, el *proceso* de aprendizaje; importa no sólo el resultado, sino *cómo* el alumno aprende. A esta visión han contribuido, sin duda, las investigaciones de la Psicolingüística relacionadas con las teorías de adquisición de idiomas. Entendido de esta forma, el alumno pasa a ser el centro de las actividades en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Además, el Enfoque Comunicativo valora la competencia lingüística², aspecto al que otros métodos o tendencias de enseñanza no daban prioridad. Como ejemplo, recordemos el Método Audiolingual que procuraba entrenar ciertas estructuras lingüísticas —no siempre reales— dejando la comunicación efectiva en segundo plano. Con ese método el alumno, muchas veces, conocía perfectamente las reglas de la lengua, pero no era capaz de hablarla.

Otro aspecto importante envuelve las funciones lingüísticas definidas como actos del lenguaje. Usamos un idioma en determinadas situaciones y con propósitos definidos. Esta idea también ha de estar presente en las clases de lengua. Comunicamos algo a alguien porque tenemos un objetivo preestablecido: obtener o dar una información, pedir algo, porque interactuamos con los demás, etc. Conviene, pues, crear situaciones semejantes en clase que permitan utilizar la lengua extranjera constantemente.

Si se considera que muchos de los éxitos y fracasos en el proceso de enseñanza/aprendizaje están íntimamente relacionados con la interacción alumno/alumno y alumno(s)/profesor, conviene que pensemos en crear situaciones que permitan interacciones eficaces en el aula³ y la práctica de las cuatro destrezas. En este sentido, las actividades lúdicas adquieren gran importancia, puesto que permiten acercar el trabajo didáctico a la realidad.

Es fundamental tener presente que, en su sentido etimológico, la palabra juego se refiere a diversión, pasatiempo sujeto a reglas que deben observarse cuando se juega. Significa también oscilación, astucia, maniobra. Si extendemos estos sentidos a la utilización del juego en clase, podemos considerarlos como un estímulo al crecimiento, como astucia hacia el desarrollo cognitivo y no como una simple competición entre personas o grupos. Por lo tanto, deja de tener sentido asociarlos a trabajos poco serios. No constituyen una forma de pasar el tiempo o de no preparar debidamente la clase, sino todo lo contrario. Seleccionarlos adecuadamente, saber incluirlos a lo largo del curso, aclarar bien las reglas para que se desarrollen satisfactoriamente y llevarlos a cabo con provecho puede suponer para el profesor mucho más trabajo que la simple elaboración de un ejercicio según los principios tradicionales.

De idéntica manera, los juegos también suponen un trabajo mucho mayor para los alumnos. Al participar de un juego, ellos deben estar atentos a las aclaraciones iniciales y a su desarrollo, so pena de no participar activamente, al mismo tiempo en que tienen que poner en práctica los conocimientos de lengua que poseen.

² «Competencia lingüística: es el grado de capacidad que un alumno de un curso de español posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente. Ello implica el uso adecuado de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones.

Competencia sociolingüística: Se refiere a la relación entre los signos lingüísticos y sus significados en cada situación de comunicación. El usuario del español ha de saber escoger entre los varios medios, formas y registros de comunicación, de manera que sepa adecuarse a cada situación concreta.» (Giovannini y otros, 1991:1, 29).

«Competencia discursiva: Es la capacidad de construir e interpretar textos en su conjunto.

Competencia estratégica: Es la capacidad de aplicar estrategias apropiadas para compensar, en una situación de comunicación oral o escrita, deficiencias en el dominio del código lingüístico u otras lagunas de comunicación.» (Giovannini y otros, 1996:1, 29).

³ Lillian Pessoa. *Uma abordagem comunicativa no ensino do alemão como língua estrangeira*, Estudio monográfico no publicado.

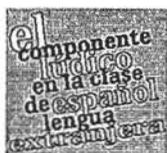
Así, pues, una forma de diversificar las clases es incluir algunos juegos didácticos, entendidos como actividades complementarias que pueden facilitar la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas y del uso del idioma que se aprende. Se trata, en otras palabras, de ejercitar de forma agradable y comunicativa aquello que el alumno ya sabe. Al participar de un juego, el alumno practica la lengua en situaciones en las que se resalta y se requiere su uso efectivo, como podría ser en un contexto real. Se exigirá de los alumnos, por lo tanto, un conocimiento *de* la lengua, y no un conocimiento *sobre* la lengua.

Cabe hacer una salvedad con relación al uso de los juegos didácticos en clase: su carácter de competición. Si, por un lado, es un factor que motiva, pues todos desean «ganar el juego», por otro puede desmotivar a aquel (o aquellos) que nunca gana. Por ello, conviene diversificar el tipo de juego, proponiendo algunos cuya realización sea individual y otros que exijan el desarrollo en grupos. O hacer rotación de los grupos, para que los «vencedores» no sean siempre los mismos.

Por fin, conviene tener presente que si vivimos en sociedad, en grupos, tenemos que relacionarnos, lo que no siempre resulta fácil. En este sentido, los juegos didácticos pueden funcionar, además, como elementos que favorecen relaciones más agradables y relajadas entre nuestros alumnos y entre ellos y nosotros. Y una buena relación es fundamental para que haya aprendizaje significativo.

Bibliografía

- Alves, M. I., 1992, *Aplicações do jogo na atividade escolar*, Monografía de final de curso de la disciplina Prática de Ensino de Espanhol, presentada en la Faculdade de Educação de la USP, São Paulo.
- Casares, J., 1979, *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Castaños, F., jan-jun/93, "Dez contradições do enfoque comunicativo", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (21), Campinas, Unicamp, pp. 65-78. (Trad.: I. Gretel M. Eres Fernández)
- Dejuán Espinet, M., *Dar vida al libro de texto. Orientaciones didácticas y materiales complementarios*, Edición provisional de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.
- Fritzen, S. J., 1999, *Exercícios práticos de dinâmica de grupo*, vol.1, Petrópolis, Vozes, 27ª ed.
- Fuertes, C. y otros, 1983, *El enfoque comunicativo en la escuela*, Madrid, Edi 6.
- Giovannini, A. y otros, 1996, *Profesor en acción*, Madrid, Edelsa, tomos 1/2.
- Marra, P. A., 1993, *Juegos comunicativos en la clase de Español*, en *Anais do Congresso Internacional de Cultura e Literatura Hispano-Americanas, VI Semana-93*, Juiz de Fora, UFJF.
- Motta, J. M. C., 1994, *Jogos: Repetição ou Criação. Abordagem Psicodramática*, São Paulo, Plexus.
- Pessoa, L. A., s/f, *Uma abordagem comunicativa no ensino de alemão como língua estrangeira*, Monografía presentada a la Faculdade de Educação de USP, como parte del Informe de RDIDP, São Paulo.
- Sánchez, A., 1982, *La enseñanza de idiomas. Principios, métodos y problemas*, Barcelona, Hora.
- Silva, A. P. P. F., 1993, *Proposta de um curso de italiano apoiado em jogos didáticos*, Monografía de final de curso de la disciplina Prática de Ensino de Italiano, presentada en la Faculdade de Educação de la USP, São Paulo.
- Vigevani, I., 1973, *150 brillantes juegos de sociedad de éxito cierto*, Barcelona, De Vecchi.
- Walwitz, E. C. von., 1993, *O lúdico na sala de aula – O trabalho com jogos, canções, vídeos, palavras cruzadas, teatro, etc.* Monografía de final de curso de la disciplina Prática de Ensino de Alemão, presentada en la Faculdade de Educação de la USP, São Paulo.
- Widdowson, H. G., 1991, *O ensino de línguas para a comunicação*, Campinas, Pontes.



I. Gretel M. Eres Fernández
Faculdade de Educação/USP

EL HUMOR EN LA LENGUA: LOS CAMINOS DEL CHISTE PARA ENTENDER LA(S) CULTURA(S)

María Zulma M. Kulikowski

Quiero advertirles que me tomé la libertad de salir un poco del tema central de esta Mesa Redonda porque consideré que en ella participan especialistas en temas pedagógico-didácticos destinados a la enseñanza aprendizaje de ELE, lo que garantiza, sin duda, un enfoque exhaustivo del tema propuesto. Además, los diversos trabajos destinados a los aspectos lúdicos en el aula fueron sin duda explotados a conciencia en este X Seminario. Por eso, me permití relacionar la etimología de la palabra “lúdico” (juego, entretenimiento, diversión), con otras como: humor, chiste, doble sentido, para ir por un atajo hasta un lugar que puede llegar a ser convergente con lo lúdico, o sea, el de disfrutar de las posibilidades que nos puede ofrecer una lengua para transformar las clases en un momento placentero y fructífero.

Algunas consideraciones sobre el humor

Bajo el rótulo de “humor” existen una cantidad enorme de aspectos que giran alrededor de lo que puede provocar la risa. Hay elementos gestuales que no necesitan de palabras y que provocan carcajadas; hay dibujos, caricaturas, que expresan gráficamente mensajes destinados a producir humor; hay juegos de palabras que aprovechan los aspectos fónicos para crear momentos de risa, palabrotas que pueden estar en un contexto inusual; en fin, existen muchos caminos que conducen al humor. En todas las lenguas y culturas encontramos una serie de estrategias discursivas que, a partir de un determinado uso, llegan a provocar un sinnúmero de efectos que llevan al humor.

Dejando de lado los primeros casos en los cuales la risa tiene origen en la gestualidad o en el dibujo, me detendré en estas estrategias de la lengua que nos permiten alcanzar efectos humorísticos por medio del decir, del no decir, o del cómo, dónde y cuándo decir.

Es casi seguro que los aquí presentes han pasado por la incómoda situación de escuchar un chiste y no entenderlo. Y además, muchos de nosotros nos hemos sentido en la obligación de reírnos sin saber por qué, para

no pasar por tontos. Es de esperar, entonces, que puedan imaginar lo que significa entender e interpretar un chiste cuando se trata de una lengua extranjera. Por eso, trabajar con el humor en español puede transformarse en una excelente actividad de enseñanza/aprendizaje y, a la vez, una indispensable aproximación a la(s) cultura(s) de los países y regiones.

Para iniciar ese tipo de actividad en el aula, mis primeras preguntas son generalmente: ¿De qué se ríen los brasileños? ¿y los españoles, o los chilenos, mexicanos, en fin, los hispanohablantes? ¿Cuáles y cómo son los programas humorísticos en un determinado país? ¿Alguien ya vio alguno? Ya ubicados en un país y en una cultura, las preguntas siguientes pueden ser: ¿Hasta dónde se puede ir con los chistes digamos, escabrosos, en un determinado lugar/espacio social, sin ser inconvenientes? ¿Es de mal gusto hacer chistes sobre algunos temas considerados “tabú”?

Fuera de los chistes políticos, nacionalistas, racistas y sexistas, que al parecer son casi universales, es difícil responder a esta pregunta sin conocer bien la cultura de cada país, de cada región.

Algunas estrategias de la lengua para generar efectos humorísticos

Una de las características del humor está en el doble sentido que poseen palabras y expresiones. Al poner en funcionamiento una palabra o frase con doble sentido y teniendo como objetivo provocar la risa, debo contar con algunos elementos indispensables: la persona a quien va destinado el chiste debe conocer los términos y sus sentidos posibles, asociar uno de ellos a la situación lógica y esperada, pero verse sorprendido posteriormente por el desplazamiento hacia otro sentido, que, justamente por no pertenecer a lo usual o lo esperado, provoca la jocosidad. Por ejemplo:

- Yo sueño con ser rico como mi papá.
- ¿Tu papá es rico?
- No, sueña.

Pero, ¿cómo saber esto en una lengua extranjera?

Aquí aparece uno de los tantos momentos en los cuales el proceso de comprensión e interpretación pasa primero por la elaboración del sentido de aquello que se lee o escucha. Junto a él o casi simultáneamente, es necesario conocer otros sentidos posibles y el efecto de sentido que puede producir la elección de uno de ellos. Esa operación nada fácil puede llevarnos a tener que entender el “doble sentido” de una palabra o expresión y el doble sentido en otra lengua requiere un conocimiento de tradiciones discursivas, de un “ya dicho” que lleva a una primera interpretación y a las posteriores hasta que, frente al descubrimiento de lo “fuera de lugar” o de lo “sin sentido”, surge la sorpresa que provoca hilaridad. Ejemplos:

- Juan, ¿cómo se llama este río?
- No hay que llamarlo. Viene solo.
-
- ¡José! ¡El río te está llevando el auto!
- ¿Cómo, si yo tengo las llaves?
-
- Alicia: estoy preocupada. Me pesé y aumenté dos kilos. ¡Pero voy a dejar...!
- ¿De comer?
- No, de pesarme.

Existen un sinnúmero de chistes basados en la interpretación del sentido literal de frases hechas o expresiones. Esto es muy frecuente en chistes destinados a niños, para explotar aquella primera aproximación que los chicos tienen al fenómeno del signo lingüístico, o sea, el de generalizar un significado para todos los usos. Ejemplo:

Llega una amiga de mamá a la casa de Pedrito, y él la mira con curiosidad y asombro, con especial atención a sus manos y pies.

La señora, intrigada, le pregunta:

—Pedrito, ¿por qué me miras tanto?

—Es que usted tiene pies y manos, y no patas, como dice mi mamá.

—No entendí, Juanito. ¿Tu mamá dijo eso?

—Sí, ella vive comentando que usted tiene ¡unas patas de gallina!

Esta estrategia fascinante y muchas veces jocosa de entender al pie de la letra expresiones idiomáticas, refranes o modismos, forman parte de los frecuentes “¿Cuál es el colmo de...?” Ejemplos:

¿Cuál es el colmo de un oculista?

—No pegar un ojo en toda la noche.

.....
¿Cuál es el colmo de un glotón?

—Tragarse una mentira.

.....
¿Cuál es el colmo de un elefante?

—Despertarse con trompa.

En estos casos, para interpretar cada chiste es necesario conocer las expresiones “patas de gallina” (‘arrugas alrededor de los ojos’), “no pegar un ojo” (‘no poder dormir’), “tragarse” (‘creer ingenuamente’) o “despertarse con trompa” (‘de mal humor’).

También es posible bromear con la propia imprecisión del lenguaje:

El niño le pregunta a su padre cómo se llama esa fruta que está en la planta.

El padre le responde: es una ciruela negra.

Niño: Pero papá, ¡si no es negra, es blanca!

Padre: ¡Bueno, ahora porque todavía está verde...!

Siguiendo en estos mecanismos que llevan al humor, las lenguas tienen algunas estrategias más sofisticadas capaces de producir humor a partir de un mecanismo llamado “ironía”, que requiere varios conocimientos previos. En primer lugar, en la ironía se dice una cosa pero debe entenderse otra. ¿Cómo saber leer o entender una ironía? Encontrando en lo dicho o en lo leído una “señal” que me indique que esto debe leerse de otra manera, generalmente opuesta a la manifestada. Ejemplo:

La inefable Mafalda, cansada de una alfabetización basada en frases sin sentido, intenta poner en práctica lo aprendido en una charla con su amiga Susanita. Entre ellas repiten:

—Mi mamá amasa. ¿amasa sola? Sí, amasa sola y sala la masa. La masa se amasa en la mesa. La masa es sana. Y, después, Mafalda se va pensando: “Lo bueno de ir a la escuela es que uno ya puede conversar en un nivel literario”.

Para comprender la ironía de Mafalda necesitamos saber algunas cosas sobre el personaje de Quino, por ejemplo, que es una niña precoz, extremadamente crítica, siempre preocupada por el destino del mundo, por los conflictos de su tiempo y, sobre todo, cuestionadora de la educación “oficial” y conservadora. Por eso, el “sin sentido” del diálogo con Susanita, que repite lo aprendido en la escuela sin decir nada coherente, no puede ser entendido como “literario” por alguien como Mafalda. El proceso de comprensión, entonces, debe contener esos datos mínimos para saber que la pequeña rebelde dice lo contrario de lo que piensa, usando la ironía.

Otras veces, el humor surge al intentar aplicar reglas lógicas a partir de situaciones de por sí ilógicas. Nuevamente Mafalda:

Los personajes Susanita, Felipe, Manolito y Miguelito están discutiendo acerca del origen de los bebés: Miguelito opina que los bebés nacen de un repollo y Mafalda dice que los trae la cigüeña. Entonces, el humor va creciendo gracias a esa relación lógica usada por los personajes pero ilógica para el lector:

Miguelito: ¿Y si fuera verdad que nacemos dentro de un repollo? ¿Por qué tiene que ser cierto lo de la cigüeña y falso lo del repollo? ¡A fin de cuentas, un repollo tiene tanta o más validez científica que una cigüeña!

Mafalda: ¿Y de dónde sacan repollos para nacer los esquimales, Miguelito? ¡Los esquimales son la mejor prueba de que nos trae la cigüeña, Miguelito! Porque, decime, ¿vos creés que en el polo hay repollos?

Miguelito: ¡Y qué se yo! ¡con tanto mercado común!

Esa relación lógica dentro de un razonamiento que desde el comienzo se muestra como ilógico o, en este caso, como propio de la ingenuidad infantil, requiere de quien lo lee muchos conocimientos sobre la cultura, sobre los llamados “imaginarios culturales”, sobre las diversas maneras con que los adultos intentan responder a las preguntas infantiles a veces incómodas.

También basada en estrategias del lenguaje, la parodia es un importante elemento de aproximación a las tradiciones discursivas de una lengua extranjera. Si pensamos la parodia como “el canto paralelo”, al leer y/o escuchar un determinado texto debemos “saber escuchar” detrás de él, el eco de otro discurso al que se quiere parodiar. Por lo tanto, el producto polifónico conduce a la doble lectura y a la doble interpretación. Se nos abre todo un campo prolífero de sentidos posibles.

A modo de conclusión

Estos son, entre muchos otros, recursos que el estudio de una lengua ofrece para llegar a entender otro idioma en su plenitud expresiva, indispensable sobre todo si se quiere leer algo más que un libro didáctico. Así, gradualmente, la lectura nos llevará a entender y profundizar los diversos elementos de esa compleja red tejida por el lenguaje donde, sin duda, la literatura será el lugar privilegiado para revelarnos los entretelones de esa infinita construcción de sentidos y para encontrar el “sentido del humor” en español.

De paso, nosotros, como profesores, podremos divertirnos y divertirlos mientras damos clase, o, como lo estoy haciendo yo, mientras participo de esta Mesa Redonda. Esto es, trabajar con humor y de buen humor... lo que no es poco, porque... “humores y amores” son siempre una buena compañía.

Bibliografía

Los chistes contenidos en este texto fueron extraídos de:

Sobrinos al ATAQUE (Suplemento de la revista *Tías & Tíos*, publicación mensual de Tía S.A.), n° 26, año 3, Buenos Aires, mayo de 1995.

Sobrinos al ATAQUE (Suplemento de la revista *Tías & Tíos*, publicación mensual de Tía S.A.), n° 29, año 3, Buenos Aires, agosto de 1995.

Sobrinos al ATAQUE (Suplemento de la revista *Tías & Tíos*, publicación mensual de Tía S.A.), n° 42, año 4, Buenos Aires, septiembre de 1996.

Quino, 1972, Mafalda 8, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.

María Zulma M. Kulikowski
Universidade de São Paulo

JUGAR ES COSA SERIA

Mônica Ferreira Mayrink

Al recibir la invitación para participar en esta mesa y hablar del papel de las actividades lúdicas en las clases de español LE, me puse a pensar qué reflexiones quisiera compartir con mis colegas de profesión en esta oportunidad.

Para llegar a una decisión, empecé yo misma a reflexionar sobre el asunto y me di cuenta de que, a lo largo de mi experiencia docente, he podido observar dos tipos de conducta de profesores frente a los juegos. Por un lado, constaté el empeño de muchos colegas por descubrir y crear actividades lúdicas para sus clases con la justificación de que tienen que ser divertidas y de que no hay que aburrir a los alumnos con la pura gramática y sus reglas. Por otra parte, he escuchado también de muchos profesores exactamente lo contrario: las clases son un espacio de aprendizaje serio donde el profesor no puede perder el control del grupo (lo que le impediría trabajar los contenidos previstos en el programa). Por lo tanto, jugar no se muestra como una actividad adecuada a las clases, ya que en este caso, el tiempo dedicado al juego es tiempo perdido para el estudio.

Si esta segunda postura frente al uso de juegos suena radical y merece críticas, la primera también me lleva a pensar en el papel real de los juegos en las clases de LE y en la educación en general. De esta manera tomé mi decisión: ya que este seminario nos brindó la oportunidad de detenernos un momento a pensar sobre este tema, procuraré hacerlo desde el punto de vista de la reflexión sobre el porqué de usar juegos en las clases. Pues, a fin de cuentas yo juego, tú juegas, él juega, nosotros jugamos. ¿Pero sabemos por qué jugamos? ¿Será la diversión de los alumnos el único beneficio de los juegos?

Ya decía el título de esta charla: *Jugar es cosa seria*. Y porque es cosa seria, antes de valorar el entretenimiento que promueven, tal vez debiéramos considerar la importancia que tienen los juegos por el hecho de que pertenecen, como aseguran muchos educadores y psicólogos, a «la categoría de los asuntos serios» (Linaza, 1992), y esto lo afirman por el papel fundamental que cumplen en el desarrollo infantil. Sin embargo, Bruner (1986:85) nos hace recordar que jugar no es tan solo una actividad infantil. Dice el psicólogo que «el juego para el niño y para el adulto es una forma de usar la inteligencia o, mejor dicho, una actitud con

respecto al uso de la inteligencia. Es un banco de prueba, un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía». Para Carneiro (1995a:30) «no hay límite de edad para que el ser humano participe en los juegos; todo depende de la forma como es conducido, de su adecuación a los participantes, del momento apropiado para su realización de manera que despierte la motivación y de los objetivos que se quieren alcanzar».

Si así entendemos el valor de los juegos en la enseñanza, entonces me parece que ya hemos podido avanzar algunos pasos. El juego deja de ser entendido simplemente como una forma de diversión (como pensaban los profesores del primer grupo al que me referí anteriormente) o como pérdida de tiempo (como decían los del segundo grupo). Su dimensión se amplía cuando nos damos cuenta de su relevancia para el desarrollo del individuo, niño o adulto.

Pero nos interesa aquí reflexionar más bien sobre el lugar del juego en el proceso de aprendizaje de un idioma. Veamos algunos de los beneficios que puede traer.

En primer lugar, como bien señala Bruner (1986:79), «en el juego se reduce la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos». Aunque consideremos el error como parte integrante (y me atrevo a decir, necesaria) del proceso de aprendizaje, muchas veces el alumno no tiene clara esa forma de entender el error y se angustia frente a la más mínima posibilidad de equivocarse en clase. La inseguridad y el miedo de enfrentarse al profesor y a los compañeros de curso son motivos suficientes para inhibir la participación del alumno en clase o incluso para generar errores que en realidad no son indicativos de lo que él sabe o deja de saber. Esto suele pasar en situaciones tradicionales de interacción en las clases, en las que se marca el lugar y el papel del profesor y el de los alumnos. Pero cuando las actividades lúdicas entran en juego, baja el filtro afectivo del estudiante y, consecuentemente, él aprende más, según defiende Krashen (1985).

La segunda ventaja del juego es que favorece la creatividad, lo que es fundamental en el aprendizaje de una LE. En el momento que el estudiante se ve capaz de dejar de lado estructuras fijas y rígidas (muchas veces enfatizadas en los libros didácticos) y pasa a comunicarse de forma creativa y significativa en contextos de uso real de lengua (como los que se configuran en los juegos), él, estudiante, se revela un ser creativo y responsable de su creación.

En tercer lugar, es importante recordar el papel que cumplen los juegos en la socialización. Desde el punto de vista de la enseñanza de un idioma, por ejemplo, es fundamental que los alumnos socialicen sus conocimientos. En la interacción que se configura en los juegos, se crean oportunidades efectivas de uso de la lengua en las que los alumnos sentirán la necesidad de organizar sus ideas, hacerse entender, argumentar, defender su punto de vista, expresar sus sentimientos y emociones, improvisar y tantas otras cosas.

En cuarto lugar, los juegos permiten el trabajo con diversas áreas de información, lo que resulta en su apropiación y transformación, según Carneiro (1995a:28). La autora destaca que se trata de «un proceso activo de adquisición de conocimiento en el que están presentes el desafío, la participación, la curiosidad, el interés y la creatividad».

No podemos dejar de mencionar que los juegos constituyen una herramienta eficaz en la motivación de los alumnos, principalmente cuando toman el lugar de las tradicionales clases expositivas y de otros procedimientos metodológicos cuyo resultado final pretende ser únicamente que el alumno reciba e incorpore contenidos predeterminados por el profesor. Lo que se constata, en este caso, es que muchas veces los profesores trabajan los contenidos sin ninguna preocupación de establecer vínculos con las experiencias de vida de los alumnos, y esto provoca un completo divorcio entre la teoría y la práctica. Es en este sentido que surge el sexto argumento favorable al uso de actividades lúdicas en las clases: en la enseñanza de contenidos específicos, los juegos permiten la estrecha relación entre esos dos componentes del conocimiento (lo teórico y lo práctico)¹. Para Carneiro (1995b:95), esto es posible porque «el juego envuelve acción, movimiento, alegría, y transforma el aprendizaje en algo agradable y significativo».

¹ Carneiro (1995b:103) utiliza el término "juego didáctico" para referirse a los juegos cuya finalidad básica es el aprendizaje de contenidos específicos.

Por lo expuesto anteriormente, se constata el valor educativo y didáctico de los juegos y es por eso que nosotros, profesores, tenemos que asumir el compromiso de rescatar lo lúdico en la escuela, «no como un fin en sí mismo, o sea, por el interés que despierta, sino principalmente por ser un recurso capaz de motivar al alumno y facilitar su aprendizaje», como señala Carneiro (1995a:28). Ese mismo punto de vista tiene Jane Revell, especialista en la enseñanza de idiomas, quien desde hace muchos años se dedica a reforzar, entre los profesores que asisten a sus cursos para docentes, que la escuela pierde al privilegiar siempre el ejercicio de las operaciones lógicas, verbales y lineales, que son responsabilidad del lado izquierdo de nuestro cerebro, cuando lo que se muestra realmente deseable es un equilibrio entre el desarrollo de estas actividades y también de otras que ejerciten el lado derecho del cerebro, y que están relacionadas con la creatividad, con la imaginación, con las emociones, con la capacidad de establecer relaciones espaciales y holísticas. Y para hacerlo, sugiere Revell (1992:9), hay que echar mano de juegos, dramatizaciones, canciones, mímicas y toda clase de actividades que faculten la imaginación y el pensamiento creativo.

Todo lo que acabo de mencionar nos coloca frente a diferentes razones para el uso de las actividades lúdicas en las clases. Sin embargo, no hay que olvidarse de que la actividad lúdica es un procedimiento más que el profesor puede utilizar en sus clases y, según alerta Carneiro (1995b:95), puede no resultar productiva si el profesor la utiliza en exceso y de forma aleatoria.

Sin pretender agotar la discusión sobre este asunto, quisiera destacar una última idea. El éxito de las actividades lúdicas depende de dos factores: en primer lugar, de que sepamos seleccionar cada actividad con criterios definidos y coherentes con los contenidos que nos proponemos a desarrollar; en segundo lugar, es necesario que el profesor se sienta a gusto con el uso de esta clase de actividades. Al hacer esta afirmación, me refiero a otro grupo de profesores que también he encontrado a lo largo de mi experiencia docente y que no había mencionado anteriormente: el de aquellos que reconocen la importancia de los juegos, pero que, por su personalidad y manera de ser, no se sienten cómodos con este tipo de dinámicas. A estos profesores, se les hace un mundo colocar en práctica determinadas actividades lúdicas, y los resultados que alcanzan con ellas pueden llegar a ser insignificantes y aun penosos.

De este modo, así como es fundamental planificar y preparar adecuadamente los juegos para que no pierdan su verdadero valor de facilitador del aprendizaje, es fundamental que el profesor encuentre actividades lúdicas con las cuales se sienta a gusto para poder preservar su carácter natural y creativo.

Se nota así que al usar actividades lúdicas en las clases es importante entenderlas y ser conscientes de sus objetivos y beneficios. Para ello, hace falta encontrar momentos para reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica y para preguntarnos por qué hacemos lo que hacemos en nuestras clases. Y es por ello que me complace la oportunidad de reflexión que nos ha brindado el encuentro de hoy.

Bibliografía

- Carneiro, M. A. B., 1995a, "Aprendendo através da brincadeira", *Ande, Revista da Associação Nacional de Educação*, ano 13, nº 21, Cortez Editores.
- , 1995 b, "O jogo: uma sugestão de trabalho para o curso noturno", *Ensino no período noturno: contradições e alternativas*, Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- Bruner, J., 1986, "Juego, pensamiento y lenguaje", *Perspectivas*, v. 16, nº 1, pp. 79-85.
- Krashen, S. D., 1985, *The input hypothesis: issues and implications*, Longman.
- Linaza, J. L., 1992, *Jugar y Aprender. Documentos para la Reforma*, Documento 7, Alambra Longman
- Revell, J., 1992, "Left, right and VAK", *Practical English Teaching*, June, pp. 9-10.

Mônica Ferreira Mayrink
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

CONFERENCIA

el
componente
lúdico
en la clase
de español
lengua
extranjera

EL COMPONENTE LÚDICO Y LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Concha Moreno García

(...) la alegría expulsa el aburrimiento porque introduce de nuevo en la vida del hombre la brillantez, el interés, la energía, la excitación y la diversión, palabra que en el diccionario acompaña siempre a la alegría.

José Antonio Marina

1. Introducción. ¿Y si nos quedáramos sin manuales?

Vamos a imaginar un mundo sin manuales ni materiales de apoyo. Nos encontramos los docentes frente a nuestro alumnado. Por un lado está su deseo, necesidad u obligación de aprender español. Por otro nuestro deseo y nuestro interés por enseñarlo.

¿Cómo nos sentiríamos y qué pasos daríamos?

En la mesa redonda he propuesto, entre otras cosas, hacernos preguntas constantemente, actuar para habitar nuestras clases, transformar la realidad a partir de ella. Estamos acostumbrad@s a usar los libros y solemos creer lo que escriben sus autor@s, sobre todo si nos da buen resultado. Cabe la posibilidad de que una misma explicación haya sido válida con un gran número de alumn@s hasta que llega una muchacha más inquieta que las demás y nos pregunta ¿por qué en este caso esa regla no funciona? Siempre nos queda la posibilidad de responder que es una excepción. Todo el mundo acepta con relativa facilidad que las haya. Pero si somos honrad@s con nosotr@s mism@s, sabremos que en realidad no teníamos una respuesta adecuada. Podemos engañarnos y decirnos que no todo tiene explicación. Sí, todo tiene una explicación, pero es muy posible que no sea la habitual, es muy posible que para encontrarla tengamos que proceder de manera diferente a como lo hemos hecho hasta el presente, o buscar de otra manera o en otros sitios.

1.1. Fuera estereotipos

Para entrar en ese mundo de las búsquedas, el primer paso será eliminar las ideas preconcebidas y saber que para ser un buen docente y alcanzar nuestra satisfacción y la de nuestro alumnado en las clases de gramática:

- *No basta con hablar la propia lengua.* Recordemos aquel delicioso texto de Ramón J. Sender en el que Nancy pregunta a un español, un nativo, una forma verbal y el muchacho se pone pálido y nervioso y ella no comprende por qué.

- *No basta con ser un excelente filólogo.* Si aplicamos nuestros conocimientos académicos sin pasarlos por el filtro de la pedagogía y la adaptación a nuestro@s alumn@s concret@s y sus necesidades, podemos llevarles explicaciones como las que dan algunas gramáticas.

- *No basta con elegir un buen manual.* No me voy a detener aquí en los problemas en que nos hemos visto por seguir al pie de la letra las explicaciones de un manual en concreto, pero tod@s l@s presentes podrían dar ejemplos de angustias sufridas a causa de ese compañero de fatigas.

1.2. Entonces, ¿qué se necesita?

- *Saber que debemos estar en constante movimiento.* He defendido en la mesa redonda la necesidad de actuar, por lo tanto no voy a extenderme en este punto, salvo para ponerlo en relación con la idea de motivación, la cual para Young (1961) implica el proceso para despertar a la acción, el sostenimiento de la actividad en progreso y la regulación del patrón de actividad. También quiero recordarles que el estancamiento no sólo acaba por producir hastío, sino que nos hace ineficaces. Recordemos lo que dice Vigostky (1934: 91) y que no sólo es válido para adolescentes:

Si el medio ambiente no le propone al adolescente nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias nuevas, y no estimula su intelecto proveyendo una secuencia de nuevas finalidades, su pensamiento no llega a alcanzar los estadios superiores o los alcanza con gran retraso.

- *Ser conscientes de que no hay una metodología única.* El problema de ser fieles a una única metodología es que nos constriñe por muchas bondades que tenga. Por otra parte, ya hemos comprobado que muchas de ellas han descuidado algunos campos en beneficio de otros y, lo que es más terrible para mí, no han tenido en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, los cuales, muy a menudo, proceden de parámetros culturales firmemente arraigados desde la infancia y, como ha descubierto el Instituto Cervantes, condicionan el éxito de ese aprendizaje. Además, muy a menudo los distintos enfoques nacen de una realidad que no siempre es trasvasable a otra.

Con muy buen humor Earl W. Stevick (1999:63) habla de "la piedra filosofal" aplicada a la enseñanza de idiomas. Hace un repaso de los distintos enfoques y dice:

El peligro de todos estos métodos, creo, no es que no tuvieran valor, sino que sus defensores y sus nuevos conversos solían negar el valor de todo lo demás. "Antes de nosotros no había nada", ha sido el lema adoptado por más de un grupo. La segunda parte del lema era: "...y después de nosotros nunca existirá nada".

- *Tener espíritu crítico con lo que dicen los libros.* Por muy avalados que estén éstos por el prestigio de quienes los han escrito, no debemos dejarnos deslumbrar. Yo, que tanto he citado a José Antonio Marina, tengo algo que criticarle en una de sus explicaciones sobre el subjuntivo, hecho que me sorprendió mucho en alguien que tanto ha reflexionado sobre el lenguaje, pero que demuestra que no debemos dar reglas o explicaciones sin tener en cuenta las repercusiones que tendrán para quienes las oyen. Dice Marina (1998:32):

El subjuntivo, por ejemplo, es un modo de significar. Lo que ha sucedido o sucederá con seguridad se expresa con indicativo. Pero la condición, la duda, el deseo, el futuro incierto nos exigen el uso del subjuntivo. Podemos decir que es un modo subjetivo, que no habla de la realidad sino de la incertidumbre, la posibilidad, que combina el tiempo real con el tiempo relativo [y da como ejemplo la siguiente frase] "Acudiré en cuanto me llames".

Está claro que ha generalizado a todo el subjuntivo unos casos para los que esas afirmaciones serían válidas: las frases temporales referidas al futuro Pero ¿cómo explicaríamos entonces frases como las siguientes?:

- Me molestó que me *insultara* en público.
- Fue una casualidad que *yo estuviera* en casa aquel día.

¿Acaso no ocurrieron los hechos expresados en subjuntivo?

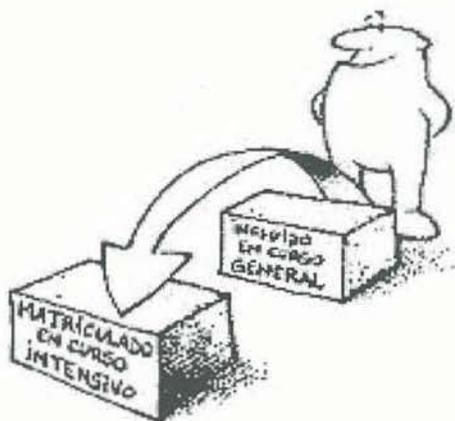
Dice también nuestro autor que usamos el subjuntivo cuando no estamos seguros, cuando tenemos dudas. ¿Cómo justificaríamos, pues, frases del tipo?:

- No sé *si vendrán*.
- *Aunque sea española*, prefiero vivir en el extranjero.

- *Saber que el mejor método puede fracasar* por no adaptarse a las características y necesidades del alumnado: estudiantes de turismo, futur@s docentes o traductor@s, etc. Como autora de materiales sé lo importante que es tener en cuenta esas características y necesidades. Un libro como *Español en el hotel*, destinado a personas que van a estar en contacto con el público, no tiene explicaciones gramaticales en las unidades de trabajo, se basa en la actuación ante situaciones concretas y en el dominio del vocabulario adecuado a las mismas. Se concentra, sobre todo en la primera parte, en la expresión oral. En cambio un manual como el *Curso de perfeccionamiento*, nacido de un curso impartido a traductor@s, busca el detalle tanto en la gramática como en el léxico. Para unos era importante la interacción, la fluidez, para otros la precisión.

- *Saber que es muy importante que cada docente adopte/adapte a su manera de ser aquello que va a transmitir*. Vendría muy bien aquí recordar a Pine y Boy (1977), quienes afirman que los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto del contenido intelectual que les ofrece. Lo cual enlaza con mi defensa de la actitud global de quien entra en un aula. Por mucho que en este encuentro defendamos la utilidad de lo lúdico, si alguien no cree en ello, en su clase se notará que no “le sale”, como dirían l@s adolescentes español@s.

- *Arriesgarse a proponer reglas alternativas* siempre y cuando respondan a una reflexión previa, una preparación teórica y un estudio documentado para evitar los errores del alumnado provocados por “malas reglas”. A modo de ejemplo —más adelante habrá otros—, podemos ver que en *Temas de gramática* (2001:16) aparece un dibujo que ilustra el uso del pluscuamperfecto. En *Avance básico* (2002:65) propongo una explicación alternativa del mismo que no contradice la tradicional, pero resulta más evidente.



EL PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO

<p>↳</p> <p>Habría Habrías Había Habíamos Habíais Habían</p>	<p>+ participio</p>	<p>hablado comido vivido</p>	<p>Imagina que estás contando una serie de hechos pasados: 1, 2, 3, 4... como en el PRETEXTO. Si hablas del 1, del 3 y del 4, y quieres volver al 2, tienes que usar el pluscuamperfecto porque sirve para expresar una acción pasada anterior a otra también pasada. Con el decimos que algo (no) había ocurrido antes de ese momento.</p>
--	---------------------	--------------------------------------	---

En 1994 nació la Unión Europea de los 15, pero mucho antes los romanos ya habían creado un gran imperio. ¿Fue el primer intento?

- ¿Por qué llegaste tarde al examen?
- Porque no había puesto el despertador y me dormí.

- Evitar, por el contrario, dar respuestas para salir del paso basadas únicamente en lo que parece, en la intuición. Ya me he referido a Marina y su visión del subjuntivo. En un artículo publicado en *Cuadernos de tiempo libre* (1999:201-2), decía lo siguiente —he reducido un poco la cita— a propósito del tipo de reglas que deberíamos dar en clase:

Reglas no contradictorias.

“Con el INDICATIVO expresamos lo que ya sabemos”. Esta es una afirmación que encontramos y que usamos a menudo.

Luego, salen frases como las siguientes:

- Yo creo que después de este curso *hablaré* mucho mejor.
- Me parece que *tendrás* que repetir el examen.

Y los alumnos preguntan: «¿por qué no usamos el subjuntivo si la persona que habla no sabe lo que va a ocurrir?»

Para evitar esta contradicción hay que evitar hacer afirmaciones como la precedente si no se matiza un poco más. Lo mismo que antes, presento una alternativa divertida a mis alumnos que después podemos ampliar, detallar, etc.

Los desencadenantes del subjuntivo pueden ser verbos o construcciones que expresan:

Este esquema, en realidad, sólo aparece después del dibujo siguiente:

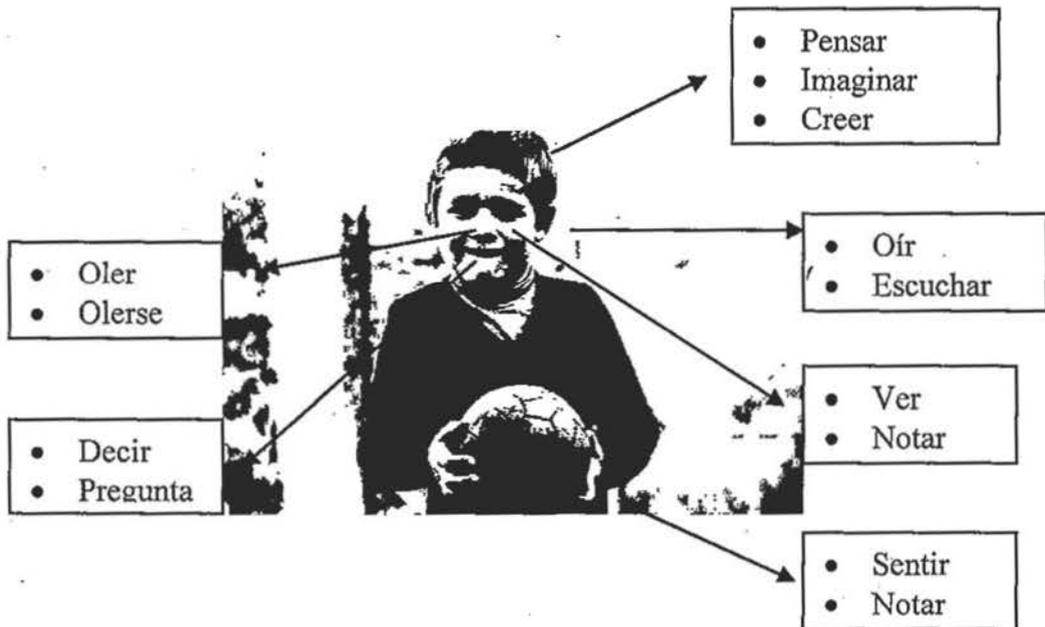
SENTIMIENTOS

LA REALIDAD

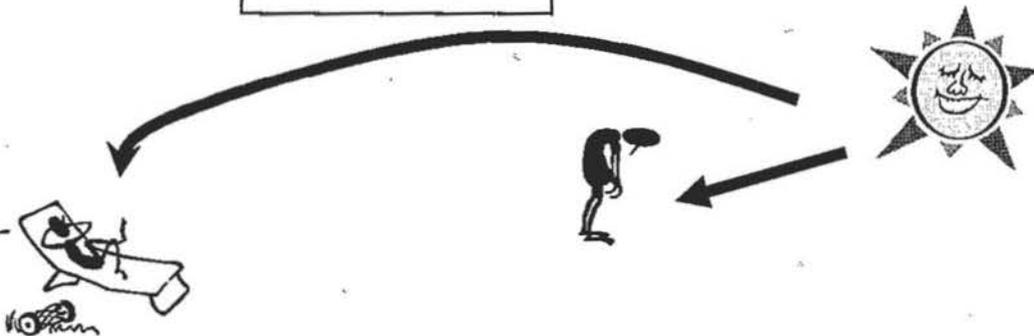
EL SUBJUNTIVO



CABEZA



INFLUENCIA



De esta manera hemos creado un ambiente cordial en el que el subjuntivo no es ese coco al que todos temen y, además, hemos creado unas reglas o estrategias o trucos que nos permiten responder a una gran cantidad de casos frecuentísimos. Para apoyar lo que acabo de decir quisiera, de nuevo, citar a Leech en versión traducida (1989:24):

Otro concepto ficticio sería decir que las reglas gramaticales son claras, sencillas y directas. Es fácil a veces ofrecer reglas sencillas, pero siempre si sacrificamos algún matiz o detalle. Este sacrificio debe aceptarse, ya que siempre puede ser añadido posteriormente, cuando el aprendiente esté en un nivel más alto y su consciencia de la lengua haya madurado. Estas simplificaciones deberían, según mi opinión, ser asumidas completamente por los profesores, quienes no deberían sentirse mal ni decepcionados por sus propias supersimplificaciones.

Lo que vengo defendiendo desde hace años es la construcción del edificio gramatical a base de esas simplificaciones de las que habla Leech y que yo comparo con los ladrillos del edificio. Si están bien elaboradas, serán una buena base que irá creciendo con las ampliaciones necesarias a medida que crece el edificio junto con el nivel de los aprendices.

2. Sobre enseñanza eficaz de la gramática

Sobre la utilidad de la enseñanza de la gramática ya nos habló el citado Vigotsky (1934:139)

Se ha manifestado en alguna ocasión que la escuela podría prescindir de la instrucción gramatical. Sólo podemos responder que nuestros análisis muestran claramente que el estudio de la gramática es de una importancia principalísima en el desarrollo mental del niño.

Pero, ¿cómo transmitir conocimientos en el aula? Para responder a esta pregunta he elaborado una lista de consejos basada en los principios que mantengo en mis clases y que sin duda todos ustedes ponen en práctica ya, pero que vamos a recordar rápidamente porque son útiles:

- Conocer el nivel de l@s alumn@s y proponer contenidos que estén ligeramente por encima del mismo; recordemos que sólo se aprende desde lo conocido.
- Presentar los objetivos, los contenidos de forma ordenada, sin monopolizar la palabra (estamos en una clase de lengua extranjera).
- Relacionar los contenidos nuevos con lo que ya se ha aprendido.
- Comprobar constantemente lo que l@s alumn@s han aprendido, asimilado, interiorizado.
- Mostrar en el momento adecuado los errores, pero no como si fueran estúpidos por no saber, sino para que los reconozcan y aprendan a autocorregirlos.
- Usar los errores para hacer progresar la enseñanza.
- Tener en cuenta que la comunicación se desarrolla por medio de actos de habla, en escenarios con contenidos lingüísticos y extralingüísticos.

Por otra parte no podemos separar teoría y práctica. Las palabras de F. François (1974:1-2) nos lo advierten y corroboran mi sugerencia anterior de ser críticos con las teorías de otros. (También les presento la versión traducida.)

No se pueden representar las cosas como si primero se desarrollase la lingüística pura y sólo se hiciera práctica después. Cronológicamente esto no es totalmente falso: hace falta tiempo para que una doctrina se extienda y sobre todo para que no se quede en la presentación de principios. Pero no hay una vida pura de la teoría aislada de la práctica: ante todo es ésta la que plantea problemas a la teoría (...). Más concretamente en lingüística, no pensamos que se deba considerar al pedagogo como un simple aplicador de una teoría elaborada por otros... Debe analizar por sí mismo los hechos a los que se enfrenta para extraer de ellos una práctica pedagógica.

Y para ello necesitamos un método de trabajo. Hagamos como en la película: *Encuentros en la tercera fase*. En la primera, analicemos el problema desmenuzándolo, observándolo en su "comportamiento". En la segunda, busquemos, asociemos, comparemos, reorganicemos. Y en la tercera fase aportemos soluciones creativas que sinteticen, diviertan pero sean eficaces. No olvidemos nunca comprobar la validez de nuestras propuestas.

2.1. Buscar soluciones creativas. Primeros pasos

Hemos visto hasta ahora que se puede ser eficaz, se puede estar preparad@ y, a pesar de todo, no sentirse satisfech@ porque seguimos haciéndonos preguntas y buscando otros caminos. Si nosotr@s mism@s nos hacemos buenas preguntas, no sólo estaremos en la línea filosófica preconizada por Sócrates, sino que estaremos estableciendo los hitos de pensamiento que pueden llevarnos a la solución de problemas. Claro, he dicho buenas preguntas, porque no cualquiera vale. Las preguntas que nos hagamos deben perseguir la eficacia, deben ser constructivas, abiertas a respuestas diferentes que provoquen nuestra reflexión y la búsqueda de otras, si las encontradas no nos convencen.

Las ventajas de este sistema son que pone en marcha la imaginación, desencadenan otras preguntas que pueden llevarnos a otras búsquedas, provocan el planteamiento de hipótesis que, a su vez, nos obligan a probar su validez o nos llevan por caminos no habituales y, por último, suscitan analogías o asociaciones que no habríamos imaginado.

En este sentido A. F. Osborn (1976:63) dice:

Para desarrollar la creatividad, el espíritu no solamente necesita ejercicios, sino que debe también estar provisto de materiales a partir de los que pueda fácilmente producir ideas.

Al hablar de materiales se refiere a todo aquello que almacenamos en nuestra memoria creativa, la cual es reconocible en la fluidez y la dinámica de sus componentes, por eso puede asociar y clasificar cosas aparentemente dispares entre sí, pero que pueden llegar a dar con respuestas imaginativas y eficaces. De la cantidad de elementos memorizados pueden surgir asociaciones, combinaciones, etc., que pueden constituir soluciones a nuestros problemas.

Pero para salirse de lo trillado hace falta entrenamiento. Empecemos, pues.

2.1.1. Dejar fluir

Lo primero que deberíamos hacer es dejar fluir nuestras ideas libres de inhibiciones y barreras, ya sean éstas culturales, perceptuales o emocionales, como dice la psicóloga brasileña Solange Wechsler (1995).

Detengámonos un momento en estas barreras para señalar algunas que pueden impedir la búsqueda creativa de soluciones a nuestro problema inicial.

- Entre las *culturales* podemos citar la valoración de la lógica y de las normas tradicionales, el descrédito de la intuición, el miedo al ridículo.
- Entre las *perceptuales* encontraríamos la falta de sensibilidad ante los problemas, el pensamiento rígido y en consecuencia la incapacidad de ver los problemas desde otro ángulo.
- Y entre las *emocionales* nombremos el miedo a jugar, la miopía ante los recursos propios, la imaginación empobrecida, el temor a lo desconocido, la necesidad exagerada de equilibrio, la inseguridad ante la pérdida del control.

2.1.2. Ser flexible

Estamos acostumbrad@s a pensar y a reaccionar de una determinada manera. Ante nuestra situación hipotética inicial, apliquemos una forma de pensar distinta, divergente: dejemos que nuestras ideas fluyan y que nuestra mente las tome de manera flexible, así podremos producir respuestas, en principio descabelladas, pero que, bien orientadas, pueden darnos soluciones originales que estaban ahí esperando a ser descubiertas.

¿Qué les parece la vieja canción “A mí me gusta el pipiribipipi” para que nuestr@s alumn@s brasileñ@s interioricen esta estructura gramatical que tan en conflicto entra con su lengua materna?

Una vez cantada con su ritmo adecuado, tendrán que elaborar su propia canción, que, naturalmente deberá encajar en ese ritmo.

Aquí tienen la letra original y una adaptación. ¿Se atreverían a cantarlas conmigo?

Original	Adaptación
A mí me gusta el pipiribipipi	A mí me gusta jugar, jugar y jugar
De la bota empinar, paparabapapa	Porque se aprende más, paparabapapa
Con el pipiribipipi	Con el juego se aprende más,
Con el paparabapapa	y se pasa mucho mejor
Al que no le gusta el vino es un animal	Al que no le gusta el juego tiene que probar
o no tiene un real.	y le gustará
O es por no pagar,	Es fenomenal.
lo que es más normal	Todo es empezar.

2.1.3. Ser perseverante

No caigamos en el error de creer que las ideas originales caen del cielo. En realidad es el trabajo constante, metódico y razonado el que puede hacer que nos convirtamos en personas llenas de ocurrencias que nos faciliten la enseñanza y hagan de nuestras clases lugares de encuentro que fomenten la imaginación de nuestr@s alumn@s y el placer de aprender. Los descubrimientos casuales son escasos, no confiemos, pues, en que la inspiración venga a soplarnos a la oreja.

En todas las cosas, pienso que el secreto del éxito está en el esfuerzo prolongado. Gracias a la perseverancia en la investigación, se acaba por adquirir lo que a mí me gusta llamar instinto de la verdad. (Pasteur citado por F. Lot, 1963, p. 350).

2.2. Miedos y resistencias

Pero no basta con desear una cosa para que ocurra. Recordemos aquella antigua oración que rezaba así: ten coraje para cambiar lo que hay que cambiar, paciencia para aceptar o aguantar lo que no se puede cambiar y habilidad para distinguir entre ambas situaciones.

Al principio hemos planteado una situación problemática para ser coherentes con quienes defienden la idea de que la creatividad se manifiesta ante las dificultades, ante el deseo de restablecer la consonancia desaparecida ante circunstancias disonantes. Estas pueden convertirse así en un motor de motivación en lugar de una fuente de angustia.

Andrés Esteban Arbués, en un artículo titulado «La creatividad como reto educativo» (1998:19-38) habla ampliamente de este tema. Cita a Holt, quien afirma:

La verdadera prueba de inteligencia no es hasta qué punto sabemos cómo hacer algo, sino cómo procedemos cuándo no sabemos qué hacer.

Es decir que ante una situación nueva, debemos poner a funcionar mecanismos nuevos, buscar nuevas soluciones que, además, sean eficaces y para ello quizá tengamos que desaprender otras cosas. Pero en eso consiste el juego de aprender.

También hemos hablado de las barreras que nos impiden sacar de nosotr@s lo que ya está ahí y que sólo necesita ser descubierto, para lo cual —como en la búsqueda de cualquier tesoro— hace falta conocimientos, entrenamiento y perseverancia. Lo primero que debemos hacer es analizarnos para saber cuáles son nuestros bloqueos para resolver la situación. Recordemos: tenemos ante nosotr@s un nuevo curso y no tenemos manuales ni materiales de apoyo. Hagámonos algunas preguntas:

2.2.1. ¿Me conozco a fondo?

A continuación les presento un cuadro con las dimensiones bipolares de la motivación en situaciones interpersonales. Normalmente esto se usa para reconocer los comportamientos de los alumnos y las alumnas, pero puede que nos ayude a reconocer nuestra propia actitud ante la docencia, que, obviamente, es una situación interpersonal.

<p>Orientación a la tarea Personas interesadas o centradas en la tarea, en su desarrollo y realización y en el trabajo bien hecho.</p>	<p>Orientación a la manipulación social Personas interesadas en la manipulación social, con actitud impositiva, que tratan de que los demás sigan su punto de vista.</p>
<p>Sociabilidad Satisfacción de estar con otros, por compartir intereses, conocimiento, afecto... Se busca ser aceptado y querido cómo se es.</p>	<p>Orientación a la realidad social Intercambio de información. Se confirman o modifican los propios puntos de vista. Hay una orientación predominante hacia el conocimiento y la adaptación a la realidad.</p>
<p>Orientación al yo Crear buena impresión de sí mismo y recibir la aprobación y el elogio de los demás por los logros personales.</p>	<p>Orientación a la relación Sentir la importancia del nosotros, sentirse útiles en la ayuda mutua, aprender con los demás.</p>

McCann y Higgins, 1988, tomado de Manuel Acosta Contreras (1998:74).

Estudiando más a fondo este cuadro, veremos si nos gusta trabajar en equipo o en solitario, si buscamos el elogio o tememos el fracaso, si vamos a clase a imponernos o a aprender con o de nuestros chicos y chicas. En fin, que aquel viejo «Conócete a ti mismo» sigue siendo válido para los objetivos que nos han reunido aquí.

2.2.2. ¿Sé suficiente?

Parece evidente que una persona no preparada lingüística y metodológicamente no se verá enfrentada a una clase de español como lengua extranjera. Pero sabemos que la realidad a veces no coincide con lo ideal. Lo primero que debemos perseguir, por tanto, es una constante formación, tanto en el plano del dominio de la lengua, como en el de la búsqueda de fórmulas que ayuden y motiven en esta materia. Formémonos para tener o buscar el mayor número de respuestas.

2.2.3. ¿Me he vuelto rutinari@?

En 1999 participé en el VII Congreso Brasileño de Profesores de Español en Belo Horizonte y asistí a la conferencia de la profesora Neide González. Yo recogí con su permiso sus palabras en mi artículo posterior (1999:47). En su intervención dijo:

Otro de los enemigos que se ocultan en los implícitos —hechos consabidos que no siempre son sinónimo de conocimiento compartido— es la existencia de cierto tipo de inercia en nuestro hacer, que nos conduce a una aparente cómoda repetición, de forma más o menos organizada y coherente de viejos modelos y fórmulas, incluso cuando ya sabemos interiormente que no responden a nuestras necesidades y tampoco a nuestras convicciones.

A menudo cuando nos preguntamos acerca de nuestra manera de enseñar, nos damos cuenta de que no hemos cambiado gran cosa desde que empezamos. Podemos sentirnos prisioner@s de las ideas, del sistema que rige en el centro de trabajo y le echamos a todo esto la culpa de nuestra falta de innovación. Hay quienes se dirigen excesivamente hacia el pasado, lo cual puede provocar la pérdida de contacto con la realidad del alumnado. Pueden elegir la solución más cómoda, pero no la más gratificante que es encerrarse en la rutina, en la repetición maquinal de lo dicho o hecho por otr@s porque eso da tranquilidad, pero lleva al estancamiento.

Para justificar la falta de inquietudes, la no búsqueda de nuevas ideas se aduce que no se tiene tiempo por el exceso de trabajo y eso impide la reflexión y la ideación. Pero también es cierto que faltan entrenamiento, disciplina en la práctica, en la búsqueda y en el método de trabajo. Tampoco podemos refugiarnos en el hecho de no tener imaginación o talento. No basta con tener talento —lo decía Einstein. Lo cierto es que a menudo lo que tememos es el riesgo del cambio, de salirse de los caminos conocidos. De lo que hasta ahora «me ha ido bien». Otras veces es el miedo a no parecer serios y esto se da mucho en ámbitos académicos. Sólo cuando uno es consciente de cuánto hay que poner en juego para resultar creativo, divertido, para manifestar el espíritu lúdico del que hablo, se arriesga y cruza la mar de la monotonía.

3. Gramática, creatividad y espíritu lúdico

3.1. Definición de gramática

Antes de proponerles una, ¿han probado a hacer una clase tipo juicio en el que se acuse a la gramática de...? Ahí intervienen l@s demandantes que deben razonar sus acusaciones. Doña Gramática tendrá quien la defienda y puede, además, presentar su propio alegato. Habrá que dictar sentencia y, por supuesto, aplicarla. El profe o la profe intervendrá o no, según lo estime conveniente. Se sorprenderán del resultado. La elaboración de este proceso a la Gramática debe hacerse con las ideas de tod@s.

Pero volvamos a la definición. Antonio Moreno Sandoval (2001:212-214) da una bastante sencilla:

Una gramática es un instrumento teórico para describir y analizar una lengua dada. (...) es un constructo hipotético ideado por los estudiosos del lenguaje para intentar explicar el funcionamiento del lenguaje.

Más adelante se refiere a las gramáticas explicativas y dice:

(...) toda gramática explicativa incluye también una gramática descriptiva (al menos implícitamente). Hay varias formas de explicación en gramática (Moreno Cabrera, 1991). Básicamente se suelen dar dos tipos de argumentos para explicar las causas de un determinado fenómeno gramatical: una interna, que recurre a consideraciones puramente gramaticales y otra externa, que recurre a causas extralingüísticas como la sociedad, el desarrollo cognitivo, la cultura, el contexto comunicativo, etc.

Podría proponerles otras muchas, pero ninguna de ellas aborda este componente lúdico que nos ha traído aquí.

Lo más cercano es la gradación que nos ofrece Stern cuando habla de los niveles conceptuales en la enseñanza de la gramática:

Nivel 1 - Teoría lingüística

Nivel 2 - Investigación científica del español como LM y LE

Nivel 3 - Teoría gramatical. Descripción científica del español como LM y LE

Nivel 4 - Gramática pedagógica de ELE

Nivel 5 - Enseñanza/aprendizaje de la gramática en la clase de ELE

Habitualmente nos movemos entre los niveles 4, que correspondería a las palabras de Leech, y el 5, donde encajarían nuestras propuestas creativas y lúdicas. Debemos reconocer asimismo que con frecuencia descuidamos los otros porque actuamos como nos había advertido François.

Para seguir poniendo ejemplos de lo que puede dar de sí dejar fluir la imaginación incorporando lo que las personas que están en clase pueden aportar, les cuento un caso ocurrido con la unidad 1 de *Avance* intermedio/avanzado (1995:13).

En la sección de Practicamos la Gramática, hay un ejercicio en el que se hace una entrevista a una escritora. El objetivo primero es repasar los presentes irregulares dentro de un contexto lingüístico, de un escenario. Una vez hecho esto, se me ocurrió que se convirtiera en un juego de rol. Dividida en grupos la clase, pedí voluntarios o voluntarias para ser escritor o escritora. Los demás serían periodistas de distintos medios informativos. Al personaje famoso le habían concedido un premio —podían elegir cuál— y estaba en Málaga de visita. Periodistas por un lado y escritor@s por otra, prepararon sus trabajos. Tras un tiempo prudencial, “actuaron”. Algunos grupos se limitaron a imitar la entrevista sin aportar gran cosa personal, pero una muchacha kurda, Silan, nos deslumbró respondiendo a las preguntas desde su papel de escritora real que quiere dar a conocer las injusticias sufridas por su pueblo. Lo que aprendimos en aquella clase excedió con mucho mi plan.

3.2. ¿Y qué decir de la creatividad?

Michèle Lambert (2001:12), de nuevo, nos ilustra:

La creatividad implica algo más que imaginación o espontaneidad. Porque la creatividad es ante todo un proceso dinámico. No se halla uno en trance creativo sino ante un problema no resuelto, un sentimiento de insatisfacción, un obstáculo, una necesidad o un interrogante. La creatividad exige la puesta en marcha, la dinamización y el desarrollo de aptitudes y comportamientos específicos, variables según los casos. Exige también una gimnasia mental y un entrenamiento diversificado permanente. En suma, un esfuerzo personal, una entrega.

Es decir que seguimos en lo mismo: nos encontramos ante un punto gramatical especialmente aburrido, o difícil cuya explicación no nos satisface y para la práctica del cual no queremos volver a usar lo que proponen nuestros manuales, además, ¡no tenemos! ¿Cómo proceder entonces? Sigamos los consejos anteriores.

- Identifiquemos ese punto gramatical.
- Preguntémonos qué sabemos de él y si nos basta.
- Dejemos fluir nuestras ideas sin condicionamientos y con flexibilidad.
- Pongamos en marcha nuestra memoria creativa para asociar elementos aparentemente disparatados.

Quizá, pasado un tiempo, se nos ocurra algo diferente que probaremos en clase y perfeccionaremos con las aportaciones de nuestros chicas y chicos.

Aquí van dos ejemplos. ¿Qué hacer con palabras tan sosas como: ‘algo’ y ‘nada’ y ‘alguno/a’ – ‘ninguno/a’? Harta de lo disponible y molesta porque el tema no me gustaba, procedí como les acabo de explicar y surgió lo siguiente:

ALGO/NADA

Procedimiento

Primero: pedir a l@s alumn@s que, dividid@s en equipos, dos mejor, tres máximo, preparen en casa una bolsa en la que metan cosas variopintas e inesperadas con la intención de sorprender a l@s contrari@s.

Hay que decidir la cantidad de objetos: ¿10, por ejemplo? El equipo tiene que conocer el nombre y la utilidad de cada objeto.

Segundo: el día en que se va a enseñar o practicar ‘algo’-‘nada’, se intercambian las bolsas. El equipo A recibe la bolsa de B.

Alguien del equipo A elige un objeto sin que lo vea la gente de su equipo. La persona designada por turno previamente establecido tiene que preguntar: *¿Es algo para...+ infinitivo?* O bien, *¿tienes/ hay en la bolsa algo para ... + infinitivo?*

La otra persona debe responder: *No, no hay nada para...* O bien: *Sí, aquí hay algo para. Pero ¿cómo se llama?*

El equipo A tiene dos oportunidades para responder. Si acierta se apunta un punto. Si no sabe el nombre, responde B y explica más sobre el objeto. El punto es para B.

ALGUNO/A=NINGUNO/A

Alguno/a – Ninguno/a

El día en que se expliquen estas palabras se puede hacer lo siguiente:

Procedimiento

Se da a l@s alumn@s o ell@s mism@s las llevan a clase, fotos de una ciudad, de un paisaje o algo similar. De nuevo se establecen equipos. Los miembros de A tienen que preguntar a B: *¿Hay en la foto algún / alguna... + nombre?*

Los de B responden: *Sí, hay UN(A) + nombre.* O bien: *No, no hay NINGUNO/A.*

Gana quien acierte qué representa la foto dentro del número de preguntas establecido previamente.

Otro caso parecido. Ya habíamos hecho todo lo que los manuales proponían para practicar el verbo 'gustar'. Teniendo en cuenta que era un grupo en el que los chicos y las chicas se peleaban constantemente, se me ocurrió lo siguiente:

a) Completa esta ficha preguntando a tus compañeros/as.

LOS HOMBRES	LAS MUJERES
Los hombres creen	Los mujeres creen
A los hombres les gusta(n)	A las mujeres les gusta(n).....
A los hombres les molesta(n).....	A las mujeres les molesta(n).....
Los hombres son más / menos	Las mujeres son más / menos
que las mujeres.	que los hombres.
Los hombres dicen que.....	Las mujeres dicen que

Repite ahora el esquema anterior

LOS/AS PROFESORES/AS	LOS/AS ALUMNOS/AS

b) Habla de los gustos y preferencias de los miembros de tu familia y compáralos con los tuyos.

c) Compara los gustos de las personas mayores y de los jóvenes.

Los dos últimos ejercicios fueron los que se revelaron más eficaces para lo interiorización del uso de las formas del citado verbo. Para mi información resultó especialmente útil el contraste entre las opiniones de profesor@s y alumn@s.

3.3. De la gramática y el espíritu lúdico

Ya he mencionado que para mí el espíritu lúdico es una forma global de estar en clase. Mantengo lo que decía hace años (1998:191):

Lo que pretendo es convertir la clase de español en un gran juego; no quiero decir que tengamos que sacar de la cartera, a modo de prestidigitadores, juego tras juego, pero, ¿por qué no convertir nuestra forma de introducir la información en algo divertido?

Siempre que estemos convencid@s de que este espíritu es útil y motivador para nosotr@s y nuestr@ chic@s, procedamos por orden:

Creemos las reglas del gran juego de aprender. Para ello podemos usar cualquiera de los llamados juegos rompehielos con el fin de que los posibles grupos que lleguen hechos se integren en el gran grupo. Una propuesta podría ser ésta:

LOS OBJETOS PERSONALES

El primer día se pide a cada persona un objeto personal y se mete en una bolsa. Luego se pide que, sin mirar, se saque uno. Una vez que todo el mundo tiene un objeto que no le pertenece, debe encontrar a su propietario/a circulando por la clase. Hechas las "parejas", hablan de sí mismas y de sus objetos.

Para conocer a los miembros del grupo, podemos jugar así:

LOS NOMBRES

Busca a dos o tres compañer@s cuyo nombre empiece por El docente debe tener la lista previamente para proponer las letras adecuadamente. Después de creados los grupos se procede de la misma manera.

Es importante tener presentes dos cosas: una es que este tipo de actividades puede desarrollarse en lengua materna porque su objetivo no es la lengua, sino el grupo; otra es que si se pide que se escriba un resumen de lo que se ha hablado, el docente tendrá una información que puede serle muy útil para elaborar actividades lúdicas teniendo en cuenta la personalidad de sus alumn@s. Les recuerdo que en *Español sin fronteras 2*, proponemos una actividad de este tipo muy "rentable".

Dentro del objetivo de la creación de complicidad entre l@s miembros del grupo y quien enseña, continuo con la cita anterior (1998:192):

Más arriba hemos dicho que nuestra clase podría llegar a ser un juego sometido a reglas en el que participamos para divertirnos o entretenernos y pudiendo mediar en él o no algún interés.

Si estamos convencidos de que este es un buen punto de partida, pongamos manos a la obra y creemos las reglas de ese gran juego.

Una de las estrategias que me ha dado un gran resultado hasta ahora ha sido implicar a los alumnos en la creación de esas reglas. Para ello les propongo al principio del curso una tabla como la que tienen a continuación, que tienen que completar, bien en parejas, bien individualmente. Se pueden servir del español si tienen nivel para ello o de cualquier lengua vehicular que yo comprenda. Después, comentamos los resultados y, entre todos, realizamos las "reglas del juego" definitivas.

Normas para el buen funcionamiento de las clases: reglas del juego de aprender

Creemos la complicidad y el clima que mantendremos a lo largo del curso. Para ello introduzcamos en nuestras clases de gramática juegos que rompan la monotonía que tod@s les presuponen.

LA CONJUGACIÓN IRREGULAR

Metamos en tantas bolsas como equipos tenga la clase cuatro verbos en infinitivo; tres irregulares y uno regular. Tres conocidos, y uno desconocido para que sea necesario buscarlo en el diccionario. Se establece un tiempo y se da la consigna: sacar un verbo cada vez, escribir una oración usándolo. Sólo se puede continuar cuando se ha hecho la primera frase. Para ello colabora todo el equipo. Llegado el tiempo, se comparan las distintas "creaciones" y se puntúan las mejores.

ORACIONES FANTÁSTICAS

Observando las estrategias de aprendizaje de lectoescritura que usan colores para cada elemento de una oración, se me ocurrió esta actividad.

Procedimiento

Primero: la clase se divide en tres grupos si el nivel es inicial. Se puede ampliar si el nivel es más alto. El primer grupo elige tres o cinco sustantivos con su artículo correspondiente, pero no los mantiene aparte porque pueden necesitar el determinado o el indeterminado; después escriben los sustantivos en cartulinas con letras bien visibles. El segundo grupo hace lo mismo con otros tantos verbos en infinitivo. El tercer grupo elige adjetivos a los que no les pone la terminación. Durante esta etapa pueden usar el diccionario.

Segundo: pasado el tiempo establecido, se muestran las cartulinas. Hay un tiempo para leer lo que han escrito los otros grupos.

Tercero: se intenta crear oraciones que pueden ser "fantásticas". En ese momento se escribirá el artículo, se conjugará el verbo y se completará el adjetivo.

¿No les parece una forma divertida de practicar la estructura de la frase, el género, que tantas dificultades causa por contraste con la lengua materna, la conjugación, porque el verbo puede ir en el tiempo que hayamos decidido?

En la misma línea, pero para un nivel más alto, podríamos llevar a clase este poema de Gloria Fuertes (1980:61), que tiene más miga de la que aparenta para trabajar "las oraciones inesperadas". Una vez leído y comentada la crítica subliminal que alberga, se propone que los alumna@s lo imiten.

ORACIONES INESPERADAS

"ORACIONES GRAMATICALES"

Yo tengo esperanza.
Mi perro tiene hambre
El banco del jardín respira mal.
La niña se peina.
La vaca se lame.
Las cosas me miran,
Es peor si me hablan.

En el suburbio hay flores maleantes.
Las macetas son botes,
Los hombres son tigres
Los niños son viejos,
Los gatos se comen,
Las mondas también.
Los huérfanos huelen a madre.
Los pobres a humo.
Los ricos a brea.

Fijémonos una filosofía de trabajo

¿Por qué no servimos de las maravillosas sugerencias de Gianni Rodari (1977:10)?

Una piedra arrojada a un estanque provoca ondas concéntricas (...) Igualmente una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie de infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir.

Tenemos ahí una lista de actuaciones en potencia para quien quiera desarrollarlas.

Nuestro problema inicial era que carecíamos de manuales y de material de apoyo. ¿Cómo hemos procedido? Preparando nuestra mente de manera creativa para mirar con otros ojos lo que nos rodea. Ahora seleccionemos aquello que queramos trabajar y hagámonos preguntas.

Aplicando algunos consejos de ese inspirador autor, podríamos:

- recurrir al «binomio fantástico», que consiste en un juego surrealista ya practicado por Tolstoi, cuando habla de un sofá como si nunca lo hubiera visto y no supiera para qué sirve. Para que funcione hay que procurar una cierta distancia entre las dos palabras que se pongan en relación. Por ejemplo, “perro” y “armario”, ¿qué pueden hacer juntos? Rodari sugiere unirlos por medio de preposiciones y luego contar su historia: un perro en un armario, un perro con/sin (un) armario, el armario del perro, el perro del armario, ¡el armario tras el perro! ¿Qué les parece como estrategia para practicar los usos más «puros» de las preposiciones? Sin hablar de la divertida historia que es necesario crear para darle sentido a la última sugerencia.

- usar el prefijo arbitrario o el sufijo juguetón. Tomemos por ejemplo *des-*. Lo primero que debemos hacer es recordar su “verdadero” significado y luego aplicarlo de manera arbitraria y producir vocablos tan útiles como: “descomer” o “desbeber”, que sería una forma más fina de ir al servicio. Si nos servimos del sufijo juguetón y procedemos de la misma manera, obtendremos “un papá muy riñón”, porque riñe mucho o “una mamá leona”, porque lee a todas horas. Estas acepciones nuevas de palabras conocidas me las regaló mi hijo cuando era un niño;

- dar instrucciones para hacer algo habitual. Siguiendo el ejemplo de Julio Cortázar, incluimos en el *Curso de perfeccionamiento* (1991:61) sus «Instrucciones para subir una escalera». Durante años he pedido a mis chicos y chicas que imiten ese ejercicio. He recopilado maravillosas instrucciones para comer espaguetis, para sentarse, para abrir puertas...

- recontar cuentos porque, según la psicolingüística, nuestra mente tiene una especial hambre de organizar la realidad narrándola. Jerome Bruner (1988) por su parte cree que el aprendizaje del habla infantil está relacionada con ese deseo de contar historias. En *Avance básico* (2002: 72) hemos propuesto una actividad que me dio muy bien resultado previamente en clase y es la versión libre de *Cenicienta*. También probé con mis alumn@s algo que luego leí en Rodari: consiste en darle la vuelta a un cuento. El lobo es bueno y Caperucita es mala. Es lo mismo que encontramos en la canción «Érase una vez un lobito bueno».

Aquí les traigo la versión creada por unas chicas de nivel básico.

Érase una vez una chica joven que vivía con su madre y dos hermanas en una casa grande. A las hermanas no les gustaba Cenicienta y siempre estaban riéndose de ella. Además, Cenicienta tenía que hacer todas las cosas aburridas que la madre les mandaba: limpiar los platos y limpiar el baño, etc. Cada mes su padre, que estaba trabajando en la UNESCO en África, mandaba dinero a las chicas, pero las hermanas cogían todo el dinero, por eso Cenicienta nunca tenía nada.

Un día las hermanas de Cenicienta estaban muy alegres cuando volvieron a casa después de la escuela. Un chico les había vendido dos entradas para el concierto de Ricky Martin del sábado próximo. «¿Por qué no me comprasteis una para mí también?» —preguntó Cenicienta—, pero las hermanas no escucharon, querían ir de compras en ese mismo momento. «Tenemos que estar guapas el sábado» —le dijeron.

Llegó al sábado y Cenicienta se quedó sola en casa, limpiando. De repente el timbre sonó. «¿Quién puede ser?» —pensó la chica y abrió la puerta. Allí estaba Ricky Martin. «¡Hola, mi coche se ha averiado y tengo que ir a un concierto ahora mismo, ¿puedes ayudarme?» . «Ja, ja, ja» —pensó Cenicienta. «Esta es mi oportunidad». «No puedo ayudarte con el coche, pero si quieres, puedes llamar por teléfono» —dijo Cenicienta. Ricky quedó tan agradecido que le regaló una entrada. Estuvo en el mejor sitio y pudo ver que Ricky la miraba todo el tiempo. Después la invitó a cenar con él. Los dos se enamoraron y ...

Apliquemos los mismos principios que usamos en la creación de prácticas, a la presentación de una regla o a la propuesta de una explicación. Estas son las imágenes con que he pretendido ilustrar los usos básicos de “ser” y “estar” (2001: 75):



Expresa una valoración general, sobre todo con adjetivos que hacen referencia a los sentidos:

- El café no es bueno para la gente nerviosa
- El bacalao es salado

Sirve para valorar hechos, acciones, actitudes...:

- Es necesario estudiar más para aprobar
- Es importante que hablemos con los candidatos



Expresa una valoración que resulta de haber experimentado algo:

- Este café no está bueno, a mí me gusta más fuerte
- El bacalao está salado, ¿no lo has tenido en agua bastante tiempo?

Sirve para expresar una característica comparada con otro momento o con lo que se considera normal:

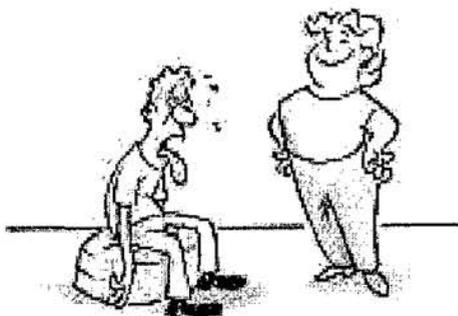
- Pedro está más simpático últimamente
- Qué alto está el niño

VERBO SER



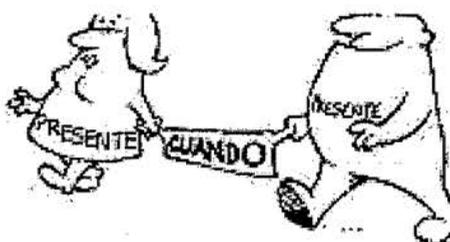
CLASIFICADOR

VERBO ESTAR



ESTADOS

Y para que se recuerde que dos subjuntivos no pueden ir unidos por 'cuando' he creado estas historias, basadas en parejas que se entienden y se separan (2001:137):



La interiorización no está garantizada, por supuesto, pero sí que la imagen que guardarán de la gramática no será tediosa y quizá valgan más, las imágenes, que algunas explicaciones.

No olvidemos el vocabulario

Para ello lancemos alguna palabra para que produzca esas ondas que pongan en movimiento tanto la fonética, como la rima, como la asociación de significados, como los recuerdos personales que cada uno asocie a esa palabra.

¿Qué les sugiere la palabra «Istán»? ¿O la palabra «palabra»? ¿Y la palabra «armario» ya mencionada? ¿Qué podríamos hacer con ellas? Con la última, Juan José Millas (2000:77) hace maravillas en su libro *El orden alfabético*. He aquí un fragmento:

A partir de ese instante el deterioro se aceleró. Perdimos, por ejemplo, la palabra armario. Hay objetos cuya presencia se puede soportar durante algún tiempo sin saber cómo se llaman. Pero un armario sin nombre es una boca. Al pasar junto a ellos nos apartábamos lo que daba de sí la habitación o el pasillo en el que se encontraban para no ser devorados por aquellos labios como puertas.

Pero además, podríamos:

- desmontar las palabras o los objetos y convertirlos en otras cosas. Para ello podemos aumentarlos, disminuirlos, combinarlos, dotarlos de sensibilidad o personalidad, etc.;
- inventar nuevos aparatos como en los viejos inventos del TBO o en la actividad de los chindogus recogida en *Español sin fronteras* (1999:133);
- jugar a usarlos de otra manera. Les sugiero para empezar una idea de mi compañera Martina Tuts: un colador, ¡da un juego!

Breves conclusiones

Decía Ígor Stravinsky (1987:58)

La facultad de crear nunca se nos da sola. Va acompañada del don de observación. El verdadero creador se conoce en que siempre encuentra en derredor, en las cosas más comunes y humildes, elementos dignos de ser anotados.

Ver las cosas de otra manera nos llevará a encontrar en la realidad multitud de fuentes de inspiración, a plantearnos preguntas constantemente y a animar a nuestros alumnos y alumnas a que se las planteen. De los constantes "porqués" pueden salir si no siempre respuestas, sí dudas y, muy especialmente respuestas divertidas como aquella de Groucho March: «¿Cuál es la principal causa del divorcio?»... «El matrimonio»

Bibliografía

- Acosta Contreras, M., 1998, *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, Ed. Aljibe, Málaga.
- Bruner, J. S., 1986, *El habla del niño*, Paidós, Barcelona.
- Esteban Arbués, A., 1998, «La creatividad como reto educativo», en *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, Ed. Aljibe, Málaga.
- François, F., 1974, *L'enseignant et la diversité des grammaires*, Hachette, París.
- Fuertes, G., 1980, *Obras incompletas*, Cátedra, Madrid.
- Lambert, M., 2001, *Cómo ser más creativo*, Mensajero, Bizkaia.
- Leech, G., 1989, «Grammar and language learning», en *Actas del VI Congreso nacional de Lingüística aplicada*, Sevilla.
- Lot, F., 1963, *Visages de grands savants*, Ed. du Sud.
- Marina, J. A., 1998, *La selva del lenguaje*, Anagrama, Barcelona.
- Marina, J. A. y López Penas, M., 1999, *El diccionario de los sentimientos*, Anagrama, Barcelona.
- Millás, J. J., 2000, *El orden alfabético*, Punto de lectura.
- Moreno García, C., y Tuts, M., 1991, *Curso de Perfeccionamiento: Hablar, escribir y pensar en español*, SGEL, Madrid.
- , 1999, *Español en el hotel*, SGEL, Madrid.
- Moreno García, C., 1997, «Actividades lúdicas para practicar la gramática», *Carabela*, nº 41, SGEL, Madrid.
- , 1998a, «La letra jugando entra», en *Perspectivas futuras de la lengua española ante el siglo XXI* en Actes du Colloque tenu les 23, 24 et 25 mai 1997, Édition centre des langues patrimoniales de l'Université de Montréal.
- , 1998b, «Gramática para hablar», Mesa redonda, en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela.
- , 1999a, «Gramática y contexto. La estructura y el significado», en *Cuadernos de Tiempo Libre*, Colección Expolingua, Madrid.
- , 1999b «Español lengua extranjera. ¿Qué enseñar, cómo enseñar», en *DEA* (Documentos de Español Actual), Carcedo, A. (ed.) Publicaciones de la Universidad de Turku, Finlandia.
- , 1999c, «La integración: un elemento clave en la clase de español como lengua extranjera», en A.L. Esteves dos Santos y R. Monte Alto (eds.), *Panorama Hispánico*, APEMG y UFMG, Belo Horizonte.
- , 2001, *Temas de gramática*, SGEL, Madrid.
- Moreno G., C., García Naranjo F., Pimentel, R., y Hierro, A., 1999, *Actividades lúdicas para la enseñanza de ELE*, SGEL, Madrid.
- Moreno G., Moreno R., V., Zurita S. de N., P., 1995, *Avance*, SGEL, Madrid.
- , 2002, *Avance básico*, SGEL, Madrid.
- Moreno Sandoval, A., 2001, *Gramáticas de unificación y casos*, Visor, Madrid.
- Osborn, A. F., 1976, *L'imagination constructive*, Dunod, París.

- Pine, G.J., y Boy, A.V., 1977, *Learner Centred Teaching: a humanistic View*, Denver, Love Publishing Co., Colorado.
- Rodari, G., 1977, *La gramática de la fantasía*, Ed. Avance S.A., Barcelona.
- Sánchez, J., Moreno, C., y Santos, I., 1998, *Español sin fronteras 2*, SGEL, Madrid.
- , 1999, *Español sin fronteras III*, SGEL, Madrid.
- Stern, H.H., 1996, *Issues and options in language teaching*, Oxford University Press.
- Stevick, Earl W., 1999, «La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química», en Arnold, J. (ed.), 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge U. P., Madrid.
- Stravinsky, Í., 1987, *Poética musical*, Taurus, Madrid.
- Young, P.T., 1961, *Motivation and emotion*, Wiley, Nueva York.
- Vigotsky, L.S., 1934, *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires.
- Wechsler, S., 1995, *Creatividade*, PSY, Sao Paulo.

Concha Moreno García
Universidad de Málaga / SGEL



COMUNICACIONES

el
componente
lúdico
en la clase
de español
lengua
extranjera

LA CLASE AGRADABLE Y EFICAZ

Luis Javier Caballero Pierlet

Comienza la comunicación con un desafío que se entregará a cada uno de los participantes y que en caso de que nadie lo descubra, se desvelará al final:

La contraseña

Un grupo de policías está investigando a una banda de delincuentes que trafican en un local bien custodiado. Desde un coche camuflado vigilan la entrada al local. Quieren infiltrar a un grupo de policías de paisano, pero no conocen la contraseña. En ese momento llega un cliente. Llama a la puerta y desde el interior le dicen: «18». El cliente responde: «9». La puerta se abre y accede al interior. Los policías se miran, creen tener la respuesta. Pero deciden esperar. Viene otro cliente. Desde dentro le dicen: «8». Él responde: «4». La puerta se abre. Los policías sonríen. «Ya lo tenemos. Se trata de responder la mitad del número que te dicen desde dentro». Llega otro cliente. Desde dentro dicen: «14». El cliente contesta: «7». La puerta se abre. «¿Lo ven?» —dice el jefe de policía. Deciden enviar a un agente. Llama a la puerta. Desde dentro le dicen: «0». El policía se queda parado. Después de unos breves segundos responde: «0». Se oye una ráfaga de disparos y el policía muere. Los agentes que hay en el coche se quedan sorprendidos, pero deciden enviar a otro agente. Desde dentro se oye: «6». El policía contesta muy convencido: «3». Pero la puerta no se abre. Se oye una ráfaga de disparos y el policía muere. ¿Por qué?

¿Qué es jugar?

La mayoría de los psicólogos, etólogos y antropólogos define la actividad lúdica como una actividad primaria del ser humano. Es el primer acto creativo de la especie. Comienza en el vientre materno después de

algunas semanas, y ya en el mundo, continúa a través del vínculo que se establece con la realidad exterior y las fantasías, necesidades y deseos que vaya adquiriendo. Cuando un niño toma un objeto cualquiera y lo hace volar o saca un sonido de él o de alguna manera lo transforma, está creando un momento único e irrepetible que será una marca para el resto de su vida. En la época adulta el juego puede adquirir varios significados: pura diversión, competencia para, en cierta manera, demostrar poder o válvula de escape para tensiones cotidianas. La historia de la humanidad puede ser vista también como la historia de los juegos: hay quien dice incluso que las guerras tienen un componente lúdico.

El uso del juego en la clase de español

Como en toda práctica de enseñanza de lenguas extranjeras, nos encontramos con diversas dificultades: la falta de motivación, de la facilidad de algunos alumnos para una u otra habilidad dentro del aprendizaje, cansancio... A veces, nuestros alumnos tienen que enfrentar una dura jornada de trabajo o de estudio antes de ir a clase, en ocasiones en horarios avanzados de la noche. Grupos heterogéneos, con diferencias de edad, de posición social e incluso de intereses y expectativas. Es un desafío para el profesor romper estas barreras y unir al grupo, y una de las estrategias que mejor se adaptan para este cometido es revestir nuestra clase de ambiente lúdico, sin olvidarnos nunca de que los juegos deben tener un objetivo, ser útiles y estar sujetos a la estructura de enseñanza del establecimiento. El profesor nunca debe, en una institución, realizar juegos en clase sin consultar a la dirección o al coordinador porque tal vez ese juego pueda parecer una genialidad al profesor, pero en verdad no seguir los objetivos de aquella clase en particular. Debemos tener en cuenta también el elemento sorpresa. Nuestros alumnos nunca sabrán con qué nueva actividad podemos sorprenderlos.

Los beneficios de las actividades lúdicas

Como hemos mencionado anteriormente, para poder alcanzar los objetivos propuestos tenemos que dar una clase divertida, pero con una línea metódica que nos permita encontrar el sueño y la poesía en el acto de jugar, así como también encontrarnos con nuestro niño interior, liberando sentimientos y trabas y adquiriendo un apego emocional con los compañeros de clase, con el profesor y con el idioma español.

Es probable que algunos de nosotros ya hayamos tenido alumnos muy serios, que visten traje y corbata, cuentan cada segundo que pasa y demuestran a veces cierta hostilidad, como si pensarán: "¿Qué tienes para ofrecerme?, porque no puedo perder mi tiempo". En esos casos se aplica un juego que dé resultado y de ahí en adelante jamás se verá una actitud negativa: al contrario estarán abiertos y comunicativos y perderán esa rigidez impuesta por el ambiente de trabajo (que generalmente extienden a otras actividades de las cuales participan), lo que es muy importante en la enseñanza de ELE. El juego hace posible que contenidos a veces considerados como aburridos o duros, (verbos, pronombres, etc.) se transformen en algo agradable y más fácil de entender. A través de este tipo de actividades, el alumno se siente más autónomo, más libre, estimulado para construir su propio conocimiento. Es una buena oportunidad para que el aprendiz pierda el miedo de hablar, porque muchas veces se "mete" de tal forma en el juego que abandona todas sus trabas y vergüenzas. El profesor también puede detectar con más facilidad posibles dudas, haciendo un diagnóstico más preciso y detallado de las deficiencias del grupo, incluso aprovechando ese momento que el grupo se encuentra más suelto, para discutir al respecto de esto.

El juego competitivo permite que los aprendices se esfuercen más, sobrepasando a veces barreras que ni siquiera ellos mismos imaginaban. Estas actividades hacen que nuestros alumnos estudien en casa, investiguen, cuestionen, se preparen y quieran aprender cada vez más. La relación profesor alumno se estrecha, haciendo que la interactividad entre ellos crezca. El juego es un elemento comunicativo. Los juegos más populares, fútbol, baloncesto, etc., se realizan en equipo, lo que supone un intercambio. En una de clase de ELE no es diferente, se logra en muchos casos un ambiente de tal comunicación y alegría, que no es raro escuchar decir a nuestros alumnos: «Profesor, hoy estoy muy cansado y no iba a venir, pero la clase para mí es como un calmante».

Actitud del profesor ante el juego en la clase de español

- Tener en mente el objetivo que se quiere alcanzar. Por ejemplo: no podemos hacer un juego que va a poner en práctica los adjetivos si aquel día vamos a enseñar números. La actividad lúdica no sólo debe perseguir el fin de divertir en sí mismo, sino también reforzar alguna habilidad (gramática, escritura, ortografía, pronunciación, etc.)

- Preparar los materiales y la actividad en sí. No se puede llegar cinco minutos antes a la clase y decidir en el momento qué juego será aplicado.

- Ver si las características de aquel grupo en particular se adaptan a las del juego propuesto. Un juego muy practicado es el del "veo, veo" muy útil en grupos para niños, pero demasiado elemental para ser realizado con adultos.

- Motivación: a algunos alumnos, en un primer momento, jugar les puede parecer poco serio o, a veces, incluso, una pérdida de tiempo; o también puede ocurrir que lleguen cansados y llenos de problemas a la clase. Es en ese momento es cuando el profesor competente interviene: debe ser capaz de prepararlos para el juego, de mostrarles las ventajas, de motivarlos. Sólo así la actividad lúdica conseguirá ser eficaz.

- Establecer el tiempo: las actividades muy cortas pueden dejar una sensación de vacío, de tarea incompleta; al contrario, un excelente ejercicio recreativo puede tornarse aburrido si se sobrepasa la duración.

- Explicar minuciosamente las reglas de juego y cerciorarse de que todos las han entendido. Este es un paso fundamental, porque de esta manera el juego se desarrollará de una manera más fluida y habrá que dar la misma explicación varias veces.

- Ser juez y apaciguador en caso de conflicto: Cuando se proponen actividades competitivas, todos procuran ganar y eso puede generar conflictos. Es papel del profesor recordar que lo que están haciendo es un juego y en verdad todos están "ganando conocimientos."

- El profesor como actor: en caso de juegos dramáticos siempre es difícil que los alumnos tomen la iniciativa por temor a exponerse o al ridículo. Una vez más, será tarea del profesor "tomar las riendas" y ser él mismo quien comience dando el ejemplo, iniciando las dramatizaciones.

Cuándo usar estos juegos

- Al principio, como un precalentamiento. Tenemos que tener en cuenta las condiciones en que nuestros alumnos llegan a clase: a veces tardan un cierto tiempo en integrarse y concentrarse. Con un buen precalentamiento podemos acelerar este tiempo de inserción, además de dejarlos más relajados para el resto de la clase.

- Cuando nos damos cuenta que la atención del grupo comienza a decaer. En algunos casos es mejor dejar una actividad un poco "pesada" para otro día porque no está produciendo un rendimiento adecuado. En su lugar podemos jugar. En algunas ocasiones incluso después de esto será posible retomar la actividad.

- En los momentos finales cuando queremos dar un "gran cierre" a nuestra clase o disponemos de pocos minutos, que no permiten empezar una nueva actividad. Nunca nos olvidemos del cierre de una clase, por que tal vez sea la parte más importante, la que nuestros alumnos recordarán con mayor facilidad.

También tenemos que tener en cuenta el calendario para efectuar este tipo de actividades: es bueno usarlas en períodos cercanos a evaluaciones para aliviar un poco la tensión, en días anteriores o posteriores a fiestas, cuando muchas veces la atención del alumno está un poco dispersa.

Luis Javier Caballero Pierlet
Instituto Cultural Brasil-Argentina

USO DE MONITORES COMO COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE E/LE

Izaildo Feitosa Feltrini

«La enseñanza – aprendizaje de una Lengua Extranjera es un fenómeno dinámico donde uno puede construir sus conocimientos con o sin ayuda directa de sus profesores» (Lima, 1978:90). Según esta perspectiva, la función de un profesor en clase es mostrar el camino hacia una mejor reflexión y comprensión de los aspectos estructurales o culturales de la lengua. El alumno se convierte en parte activa: si quiere conocer y reflexionar sobre la lengua, tiene que asumir la postura de profesor, ayudarlo a conseguir más experiencia e incentivarlo para que investigue técnicas y metodologías de enseñanza para un rápido aprendizaje.

Actualmente, las condiciones de trabajo en gran parte de las escuelas de enseñanza fundamental, media o superior son precarias: un profesor ni siquiera puede utilizar un computador en su centro, ni dispone de fotocopiadoras para llevar a clase materiales complementarios (los libros no cubren todas las necesidades). El número excesivo de alumnos por aula, la cuestión de la heterogeneidad de niveles o el tiempo son algunos de los problemas con que nos encontramos. ¿Qué se puede hacer en estos casos, en los que el profesor se enfrenta a diversas dificultades sin que haya medios a su alcance para resolver los problemas? La presencia de monitores puede aliviar o incluso acabar con este problema. La cuestión de los monitores puede parecer una solución utópica y que no se corresponde con la realidad de las distintas clases de escuelas donde se imparte Lengua Española. Vemos esta figura en los centros de enseñanza superior, donde reciben remuneración por su trabajo en prácticas. En escuelas de enseñanza fundamental y media no se dispone de esta figura con frecuencia, o el gobierno no destina dinero en sus presupuestos para esta finalidad.

El objetivo de esta investigación es ver cómo superar las dificultades para conseguir monitores, resolver los problemas ya señalados, y proponer una nueva perspectiva de enseñanza del Español como Lengua Extranjera: la clave está en situar al alumno como agente fundamental en la construcción de sus propios conocimientos, y que el profesor ejerza su verdadero papel en la clase: “facilitador” y orientador del aprendizaje.

Las funciones de un monitor, dependiendo del criterio del profesor, pueden ser variadas: ayudante, líder de grupo, motivador, etc. Y podemos encontrarlos en las propias clases, como es el caso de grupos con niveles

heterogéneos, donde tal vez algún alumno ya haya tenido contacto con la lengua o conocimientos informales y se encuentre preparado para cursar un nivel superior, pero que, a causa de los trámites que tiene que seguir para acreditar su nivel de lengua, desiste. O pueden darse otros casos, como por ejemplo el de un alumno muy inteligente, que en la primera explicación ya asimila los contenidos, o alumnos hablantes nativos de la lengua meta, que conocen bien la cultura, pero no dominan completamente la norma culta de la lengua.

Para que el profesor obtenga provecho de sus alumnos, la primera medida sería la observación formal e individual: para conseguir rendimiento de los alumnos es necesario establecer lazos afectivos. Según la concepción didáctica de Paulo Freire, habría que establecer un "contrato" pedagógico. Con esto, el profesor detecta a los alumnos más sociables y que consigan hacer amistades más rápido, sin perder de vista que sean serios.

Después de este análisis, el profesor ya puede hacer una evaluación de la competencia escrita. Con estas dos medidas ya se está en condiciones de seleccionar candidatos para la tercera etapa: una entrevista informal.

Esta entrevista tiene como objetivo evaluar a cada alumno seleccionado, y analizar si sus presuposiciones eran realmente correctas. La evaluación puede realizarse mediante una actividad oral e individual en clase, que permita al profesor realizar una actividad formal sin que los alumnos sepan que están siendo evaluados.

El tiempo empleado para estas tareas no podría superar las tres semanas, ya que las actividades esenciales de clase continúan siendo laboriosas. Con la figura del monitor, el profesor ya dispondría de ayuda para eventuales problemas que puedan darse en el aula: un alumno que no esté siguiendo la marcha normal de la clase por algún motivo aun desconocido, o la falta de participación efectiva de un grupo de alumnos en clase, entre otros.

Con la selección del monitor, el profesor pasaría a la siguiente etapa: la preparación según los intereses de cada profesional de educación (Anexo 1). El monitor puede cumplir las siguientes tareas: crear y organizar un proyecto, donde actúe como eslabón entre el profesor y los alumnos (por ejemplo, el monitor se queda siempre con los alumnos; en el caso de que el profesor quiera informaciones extras de los alumnos, el monitor puede ayudarlo; en los cambios imprevistos de fechas, el monitor puede informar a los otros estudiantes, etc.). El profesor puede utilizarlo como ayudante para corregir actividades de clase, o para comunicar informaciones extras a sus compañeros.

Los monitores obtienen algunas ventajas por ejercer sus funciones, como, por ejemplo, actividades extras propuestas por el profesor para perfeccionar la lengua y corregir los errores básicos que todavía cometen. También pueden, si la institución lo permite, ganar una pequeña remuneración por las actividades. Si esto no es posible, pueden conseguir otro tipo de gratificación: no tendrían la obligación de participar en según qué clases; varios monitores podrían formar un equipo de conversación en español fuera del aula, sin tener que pertenecer al grupo de alumnos/monitores de la misma clase; en ese caso, el profesor les ayudaría a preparar los temas de los debates y seminarios, y éstas serían coordinadas no por el profesor, sino por los propios alumnos/monitores. Otra posibilidad sería, por ejemplo, la creación de un periódico escolar, donde los monitores actuarían como coordinadores. El material, redactado en español, sería divulgado en la escuela y favorecería a los alumnos y demás interesados con informaciones de todas las preferencias.

Con la participación efectiva de alumnos avanzados como monitores se pueden evitar algunos problemas, entre ellos la desmotivación y falta de interés por la materia estudiada, pues el alumno aventajado que ya conoce lo que se está estudiando en clase puede aburrirse, lo que podría dar tener consecuencias negativas: o absentismo o protagonismo excesivo que puede perjudicar la participación de otros, o que distraigan a compañeros no conocen la lengua, con lo que salen todos perjudicados.

Con la interacción entre alumnos avanzados y menos avanzados la clase se convierte en un lugar donde todos aprenden, más dinámica y atractiva, que respeta los intereses individuales y colectivos.

En esta investigación utilizamos el monitor para apoyar una actividad complementaria de clase que se llama "Instrucción Programada" (Feltrini, 2001:83), un método de enseñanza que descompone una determinada tarea secuencial en pequeñas unidades para lograr éxito en el aprendizaje. En el caso de esta Instrucción, la tarea secuencial son los verbos en Español, un contenido formal de la lengua con una cierta complejidad, lleno de reglas y detalles que no pueden ser olvidados. En general, los alumnos que están en nivel básico sufren mucho para asimilarlos. Según una investigación que reunió datos de profesores de Español del Distrito Federal,

el tema de los verbos en español es uno de los tres ítems gramaticales más difíciles de aprender para los alumnos. Por eso es urgente elaborar materiales específicos para resolver estas dificultades.

Características de la Instrucción Programada

Llevará una presentación del material al comienzo del cuadernillo, así como una referencia por escrito con instrucciones de uso para el lector. Se usará como guía de elaboración de las actividades. Para que comience a utilizarlo, hay que hacer un repaso de "prerrequisito" (en este caso serían los pronombres personales sujeto). Posteriormente se disponen las siguientes etapas: explicación; ejercicios de automatización; claves y correcciones; completar del cuadro de respuestas equivocadas; completar del cuadro de errores y aciertos, que es un "feedback de performance" (Keller, 1972:143), donde el alumno puede constatar si está teniendo éxito o no. Para el monitor es importante, porque gana tiempo al hacer un diagnóstico rápido de la situación del alumno. Para análisis más profundos es necesario que se analice todo el material, con el fin de comprobar si se están cumpliendo las tareas propuestas.

La Instrucción Programada viene en formato de cuadernillo (Anexo 2) y es un material de verbos regulares e irregulares en español diseñado para alumnos de español básico con fines específicos (DELE, concursos, escuelas de lengua, etc.). Es un material peculiar que permite al alumno el autoaprendizaje en casa. No es necesaria la ayuda frecuente del profesor, ya que es autoexplicativo y contiene las soluciones. Con el cuadernillo los alumnos pueden prepararse para pruebas de fin de curso.

El monitor es un pilar fundamental en este trabajo, que incentivará a los alumnos a elaborar los ejercicios de las diferentes etapas descritas, evitando así la "procrastinación" (que el alumno deje los ejercicios para el último momento), lo que impide superar las evaluaciones escolares. El monitor podrá proporcionar ejercicios extras a los estudiantes, tanto a los que están bien en los contenidos como a los que no consiguieron los objetivos marcados.

Los ejercicios *extra* sirven para motivarlos más y para repasar. Se realizan después de una verificación de interés, en la cual los alumnos indican sus intereses en la lengua, con lo que obtienen ejercicios con los temas escogidos por ellos mismos: viajes, gastronomía, ropas y moda, cine, etc. (Anexo 3). Los propios monitores pueden recibir ejercicios del profesor, cuando su nivel no sea tan avanzado y tenga dificultades específicas en determinados puntos. Esta actividad no se puntúa. La entrega de ejercicios y de ejecución de la prueba final no tiene fecha determinada. Se establece un período holgado de ejecución de las etapas (explicación en los ejercicios). Sólo se establece una fecha de entrega del cuadernillo, y después de esto, si se considera apto al alumno para hacer una prueba puntuada, se marcaría una fecha para realizarla. Esta prueba funciona como agente motivador del aprendizaje (los alumnos saben que a final de curso están obligados a hacerla), y al mismo tiempo como agente punitivo (Skinner, 1985:56) para los que no cumplen con toda las tareas del cuadernillo correctamente.

En todas las prácticas escritas se contempla la práctica de la expresión oral, pues los ejercicios del cuadernillo se elaboran con el mayor número posible de ejemplos cotidianos, tanto de la cultura brasileña como de la de los países que tienen la lengua española como lengua materna, y son ejemplos de uso frecuente en las acciones habituales y cotidianas de la vida.

En clase, el profesor se ocupa de la programación de la Instrucción (Anexo 2), para lo que es necesario un cierto conocimiento de Lingüística, de Lengua Española y de Psicología. Este material se elabora con la intención de complementar el manual didáctico y de enfatizar el estudio de los temas gramaticales más difíciles de la lengua. Al monitor sólo le corresponden las tareas de motivar, corregir y dar explicaciones extras a los alumnos sobre los ejercicios, verificar datos de interés para que el profesor pueda realizar ejercicios sorpresa. Su aportación lúdica al aula sería la de crear momentos de interacción con los demás alumnos, sus amigos, con cuyas relaciones interpersonales se mejora directamente en el aprendizaje, estableciendo lazos afectivos y rompiendo el espacio formal del aula tradicional. La clase se vuelve más dinámica, con una mayor interacción entre profesor-alumno, pues el profesor, a través del monitor (o monitores) puede conocer más profundamente

todos los anhelos y deseos de sus alumnos, lo que permite la preparación de clases motivadoras y una construcción efectiva del aprendizaje que favorezca los intereses de todos.

En conclusión, la Instrucción Programada como material complementario para el estudio de lengua española funciona como un eslabón entre el monitor, el contenido gramatical, el profesor y el alumno.

Bibliografía

- Lima, M. E. Pardo, 1978, *Programa de Contingências para Treinamento de Monitores: Descrição e Análise*, São Paulo.
- Feltrini, Izaildo Feitosa, 2001, «Avaliação da Eficácia da Instrução Programada no ensino de Verbos Regulares e Irregulares no Espanhol», *Revista del Grupo de Estudios Lingüísticos Literarios del Centro Oeste*, I.
- Serpa, L. F. P., 1972, *O método de Instrução personalizado na Universidade de Brasília: aplicação, análise e comparação com o método tradicional* (informe) Brasília - DF: Universidade de Brasília.
- Keller, F. S., 1972, «Adeus Mestre!», *Cienc. Cult.*, 24 (3) pp. 207-217.

Anexos

ANEXO 1

¿ Cómo preparar un monitor?

Cada profesor tiene un objetivo específico para la planificación de sus clases, de un curso específico o de otras actividades que incluyen el uso de la lengua. Para que logre el éxito usando monitor(es) es necesario que se siga algunos pasos, que son:

- el profesor debe fundamentar bien sus objetivos con relación al curso (Específico, Regular, Intensivo, y otros);
- saber cuáles son las características del grupo (destinado a jóvenes, adultos, niños, empresarios, y otros);
- conocer cuáles son los objetivos generales de los estudiantes (viajes, concursos, negocios y otros);
- pensar: ¿por qué necesito un monitor? ¿Qué actividades desarrollaría? ¿Cuál sería su importancia?;
- reservar algún tiempo para dedicarse a la creación de actividades tanto para alumnos como para los monitores, así como tener paciencia en ayudarlos siempre (aunque tengan conocimientos, los monitores casi siempre tendrán dudas o en los aspectos estructurales de la lengua o en algún aspecto de la monitoría: cómo explicar algo, o cómo ayudar a los alumnos con relación a un aspecto de la lengua).

De acuerdo con los tópicos ya descritos, llegamos a la segunda parte:

- La redacción, o una prueba escrita deberá ser: directa (sin muchos detalles estructurales de la lengua) y objetiva (contener cuestiones claras, que muestren si el alumno domina la lengua);
- La entrevista es informal, y preferentemente grabada, para que se analice bien.

La preparación incluye únicamente la exposición de los objetivos, poniendo énfasis en los deberes y obligaciones de la monitoría. Es interesante que se dé al monitor una hoja que contenga todo que se piensa hacer y alcanzar.

Aciertos: _____
Errores: _____
Total: 16

ANEXO 2

Repaso 1

REVISIÓN DE LOS PRERREQUISITOS
VERBOS REGULARES EN -AR/-ER/-IR

En las 4 etapas anteriores vimos los prerrequisitos y la cuestión de los verbos regulares de las tres terminaciones. Ahora haremos un repaso general para que las informaciones proporcionadas no se olviden. En este ejercicio mezclaremos las etapas estudiadas para ver si consiguen hacer las distinciones necesarias.

Los pronombres personales sirven para sustituir los sujetos de las frases. Son: yo, tú, él, ella, usted (señor/a), nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, ellos, ellas, ustedes (señores/as).

Verbos *Ser* y *Estar* (son verbos irregulares): *Ser=soy, eres, es, somos, sois, son*. *Estar=estoy, estás, está, estamos, estáis, están*. Cada uno tiene su función. Son los verbos más utilizados en la lengua española.

Los verbos regulares son fáciles porque sus terminaciones son iguales para todos.

Verbos que terminan en -AR= -o, -as, -a, -amos, -áis, -an. Ejemplo: cambiar=cambio, cambias, cambia, cambiamos, cambiáis, cambian.

Verbos que terminan en -ER= -o, -es, -e, -emos, -éis, -en. Ejemplo: poseer= poseo, posees, posee, poseemos, poseéis, poseen.

Verbos que terminan en -IR= -o, -es, -e, -imos, -ís, -en. Ejemplo: partir= parto, partes, parte, partimos, partís, parten.

Ejercicios de Repaso

Complete los espacios con los verbos entre paréntesis:

*Buenos días, yo no (1) _____ (ser) de aquí. ¿Puedes ayudarme?

#Sí, claro. tú (2) _____ (ser) extranjera.

*Sí, yo (3) _____ (ser) alemana. (4) _____ (estar, yo) aquí de vacaciones. (5) _____ (vivir, yo) en Berlín y (6) _____ (trabajar, yo) en una gran empresa.

¡Oh, qué maravilla!, yo (7) _____ (estudiar) aquí en Barcelona. (8) _____ (estar) estudiando derecho en la universidad. No (9) _____ (ver) la tele por falta de tiempo y, con esto (10) _____ (aprender) mucho.

*Muy bien. Mi amiga Helga y yo (11) _____ (visitar) todos los años España. Y a (12) _____ (pronombre personal, yo y mi amiga Helga) nos gusta muchísimo. La gente (13) _____ (ser) alegre. Siempre que (14) _____ (pronombre personal: Helga) viene a España, me (15) _____ (llevar, ella) a comer una paella valenciana. ¡ (16) _____ (ser, la paella) exquisita!

Muy bien. Perdona, pero tengo que irme. Adiós, y que pases unas buenas vacaciones.

*Adiós, y que tengas una excelente clase.

"Faça aqui suas correções":

1 _____	2 _____	3 _____
4 _____	5 _____	6 _____
7 _____	8 _____	9 _____
10 _____	11 _____	12 _____
13 _____	14 _____	15 _____
16 _____		

Claves: ¡NO BORRES LAS CUESTIONES EQUIVOCADAS!

1 _____ soy _____	2 _____ eres _____	3 _____ soy _____
4 _____ estoy _____	5 _____ vivo _____	6 _____ trabajo _____
7 _____ estudio _____	8 _____ estoy _____	9 _____ veo _____
10 _____ añado _____	11 _____ visitamos _____	12 _____ nosotras _____
13 _____ es _____	14 _____ ella _____	15 _____ lleva _____
16 _____ es _____		

ANEXO 3

Ejercicio

Nivel: Intermedio

Contenido: Pretérito

¿Te gusta la poesía? Entonces lee el siguiente texto de Juan Ramón Jiménez (un fragmento de un poema).

Completa los espacios con los verbos que están entre paréntesis:

_____ (Venir, yo-pretérito indefinido), primero, pura,
vestida de inocencia;
y la _____ (amar, yo-pretérito indefinido) como un niño.

Luego se _____ (ir, 3ª persona - pretérito indefinido) vistiendo
de no _____ (saber, yo-presente de indicativo) qué ropajes;
y la _____ (ir, yo-pretérito indefinido) odiando, sin saberlo.

_____ (llegar, 3ª persona-pretérito indefinido) a ser una reina
fastuosa de tesoros ...
¡Qué iracundia de hiel y sin sentido!

Mas se _____ (ir, 3ª persona-pretérito indefinido) desnudando.
Y yo le _____ (sonreír, 3ª persona - pretérito imperfecto)
Se _____ (quedar, 3ª persona-pretérito indefinido) con la túnica.
De su inocencia antigua.

_____ (creer, yo, pretérito indefinido) de nuevo en ella.

Vocabulario

Mas: variante de *pero*, en desuso actualmente, sólo se conserva en el registro escrito culto.

Fastuosa: ostentosa, suntuosa, amiga de fausto (lujo extraordinario) y pompa.

Clave: SI TIENES DUDAS, PREGUNTA A TU MONITOR.

Vino, primero, pura,
vestida de inocencia;
y la amé como un niño.

Luego se fue vistiendo
de no sé qué ropajes;
y la fui odiando, sin saberlo.

Llegó a ser una reina
fastuosa de tesoros ...
¡Qué iracundia de hiel y sin sentido!

Mas fue desnudando.
Y yo le sonreía.
Se quedó con la túnica.
De su inocencia antigua.
creí de nuevo en ella.



Izaildo Feitosa Feltrini
Asas Cursos – Escuela de Lenguas

EL CUERPO COMO COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE E/LE

Eduardo Tadeu Roque Amaral

Estamos lejos de las clases en que los alumnos solamente repetían las estructuras que el profesor les enseñaba. Estamos lejos también de las clases en que el profesor pasaba todo el tiempo vertiendo contenidos y los estudiantes tomaban una actitud pasiva ante todo. Hoy en día los profesores de ELE podemos preparar clases mucho más interesantes y entretenidas, muy distintas de aquellas del pasado. Con el objetivo de mejorar la calidad de nuestro trabajo, nos preocupamos ahora por un elemento que, con el paso del tiempo, recibe cada vez más importancia: lo lúdico. Y nos preguntamos: ¿cómo dar una clase más divertida? o ¿cómo enseñar este duro contenido de forma placentera? Las respuestas se multiplican y actualmente contamos con un abanico de propuestas que nos ayudan en nuestra labor, entre las que se encuentra el uso de nuestro cuerpo, elemento que cumple un papel muy importante porque permite un sinnúmero de actividades. Si bien muchos materiales didácticos lo incluyen en las propuestas de trabajo, es necesario considerarlo por separado como un componente clave.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es analizar el papel del propio cuerpo como herramienta lúdica¹ en las clases de ELE, y por qué y cómo utilizarlo. Luego presento algunas propuestas de trabajo en clase que utilizan el cuerpo como herramienta básica. Son el resultado de experiencias con estudiantes de la carrera de Letras de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais, y para grupos bastante heterogéneos de la comunidad universitaria en el Centro de Extensión de la Facultad de Letras, en la misma universidad.

La resistencia

Aunque hoy en día la mayoría de profesores de ELE no dudamos en afirmar la necesidad de incorporar el componente lúdico a nuestras clases, no faltan los que ven en los juegos y la diversión una *pérdida de tiempo*. Para explicar las causas, acudiremos a la Historia. Según Barcellos Café (1998:31), la preocupación por lo

¹ En este texto, se considera *lúdico* todo lo que tiene que ver con los juegos y la diversión.

necesario y por lo superfluo siempre ha estado presente en la historia de la humanidad. Sin embargo, el concepto de ocio como bien social, según Santos de Magalhães Pinto (1995a:18), nació como resultado de reivindicaciones sociales a partir de la Revolución Industrial, originadas de la necesidad de un tiempo legal de descanso. Con los movimientos de trabajadores europeos surgieron las primeras leyes que generaron la reducción de la jornada laboral y la remuneración de los fines de semana y de las vacaciones. Así, el tiempo dedicado al ocio, que se relaciona a menudo con lo lúdico, pasa a ser el tiempo del no-trabajo, o sea, se busca definir dos momentos: el momento del trabajo y el del descanso del trabajo:

trabajo X descanso del trabajo

El primero es el tiempo de la productividad. Los trabajadores venden su fuerza de trabajo a una empresa que los contrata y a cambio reciben un sueldo. Lo importante para quien contrata es aumentar cada vez más la productividad, lo que hoy en día se estimula ofreciendo incluso premios a los empleados que se *destacan*. Pero no se les ofrece sólo estos premios. Conscientes de que, para una mayor productividad, el trabajador debe sentirse mejor, muchas empresas ofrecen diferentes *incentivos*: clases de gimnasia, exhibiciones de películas, de obras teatro, organización de fiestas, acceso a clubes, etc. Así, el trabajador se siente más motivado para continuar en su labor. Se ve también, con mucha frecuencia, que al trabajo alienado que uno desempeña le acompaña un ocio alienado.

El segundo momento es el tiempo del descanso. Los trabajadores pueden entonces gastar su sueldo en diversión, entretenimiento.² Sería una especie de *recompensa* por haber trabajado. Este es el reducido espacio de lo lúdico en la sociedad contemporánea y desde niños aprendemos que tenemos que controlarlo —lo que se traduce por el refrán en portugués: *brincadeira tem hora* / hay momentos adecuados para jugar— o que sólo los niños tienen derecho a jugar —que escuchamos en el refrán: *brincadeira é coisa de criança* / el juego es cosa de niños.

Este modelo social de división temporal en trabajo y no-trabajo se refleja en la escuela.³ Las clases serían los momentos serios, en las que lo importante es aprender lo máximo posible, o sea, buscar la *productividad*. Los momentos de diversión serían otros, claramente definidos por el horario escolar. Muchos alumnos llegan con esta visión a las clases de E/LE. La tarea del profesor, si se encuentra con una situación así, es enseñarles que también se puede aprender divirtiéndose. Claro que esto no se hace de la noche a la mañana, sino de forma gradual. La función del profesor es demostrar paulatinamente que se puede aprender español de forma placentera. Para ello, es importante que siempre queden claros los objetivos de todo lo que se hace en clase. Cuando se explica el porqué de cada actividad, los estudiantes la realizan con más seguridad y conscientes de que lo que están haciendo va a ayudarlos en el aprendizaje de la lengua. Se darán cuenta también de que el profesor está preocupado por la enseñanza y el desarrollo del grupo.

Es conveniente dejar claro que proponer la perspectiva lúdica en clase no supone alejarse de los problemas sociales; es decir, que la diversión y el placer no tienen por qué estar ajenos a los dramas sociales. Uno podría imaginar que el entretenimiento sería una forma más de ignorar los problemas a los que nos enfrentamos en nuestra vida cotidiana, como en el caso del ocio alienado, comentado anteriormente. Pero la propuesta supone lo contrario: debemos seguir reflexionando en clase sobre los problemas sociales y esto lo permite el componente lúdico, ya que, como consecuencia de una clase más lúdica, surgen otros componentes (el humor, la risa, la libertad de expresión, la ironía, etc.) que favorecen las reflexiones críticas y estimulan el crecimiento. El profesor debe saber aprovechar los momentos en los que surgen los temas polémicos para proponer discusiones críticas y sin prejuicios. Concordamos, pues, con la posición de Santos de Magalhães Pinto (1995a:21) cuando

² El tiempo que cada trabajador dedica al ocio y el tipo de actividad que realiza están directamente relacionados con la clase social a la que pertenece. Véase Bordieu (1983).

³ Obviamente, los profesores encontramos realidades muy diferentes si trabajamos en escuelas públicas, privadas o en cursos libres de lengua. Discutir estas diferencias, no obstante, no es objetivo de este trabajo.

dice que “é enganoso pensar que a vivência do lazer é alienante da problemática social mais ampla” apoyando la de Barcellos Café (1998:43): “O educador, ao desenvolver suas atividades na escola, deverá ter o cuidado de direcionar suas ações para a recuperação do lúdico em seus três aspectos: conteúdo, estratégia e desenvolvimento. (...) Deve-se estar atento para o risco que se corre: pensando promover o lúdico, construir a alienação, ainda que de forma prazerosa.”

Que todos salgan vencedores

Vencido el obstáculo de la resistencia, que, desgraciadamente, todavía podemos encontrar tanto por parte de las instituciones como por parte de los alumnos, el profesor que resuelve dar clases más lúdicas debe poner especial atención en cómo conducirlas.

Tenemos hoy día una infinidad de juegos que podemos llevar a las clases para hacerlas más divertidas y entretenidas, y podemos además inventar otros muchos. Sin embargo, es necesario prestar atención a cómo tratamos estos juegos en el aula, para evitar que se conviertan en *campeonatos deportivos* que perjudiquen la enseñanza. Santos de Magalhães Pinto (1995c: 46) trata de la transformación del juego en deporte en nuestra sociedad: “A história da transformação do jogo em esporte demonstra a maneira como a modernidade descobriu o corpo e o jogo como objetos e alvos do poder manipulável para esquemas de docilidade necessários ao aumento das forças produtivas, do trabalho, com vistas à obtenção de lucros econômicos (gestos eficientes alargam a produtividade) e políticos (corpo obediente aumenta a possibilidade de controle social)”. Los juegos se convierten en deportes y reciben un tratamiento de producto de mercado. Cuestan dinero y necesitan adecuarse a los moldes capitalistas. Como ejemplo, cita el caso del *voleibol*, que sufrió cambios en las reglas relacionadas con el tiempo para adecuarse a los horarios de retransmisión televisiva.

En una clase, los momentos lúdicos deben proporcionar placer y entretenimiento y no provocar disputas: los alumnos no pueden verse como adversarios que luchan por una victoria y por el *estatus* que esta produce, como ocurre en un campeonato deportivo. Si se asume esta nueva visión de lo lúdico, el profesor deja de ser el único que domina las reglas y las dicta a los alumnos para que sean cumplidas, como un árbitro de un partido deportivo y todos, estudiantes y profesor, pasan a ser participantes que tienen libertad para decidir sobre las reglas. Se debe estar atento a ello. Un juego en una clase no puede convertirse en una disputa en que los mejores seon los premiados, igual que en una empresa, como hemos visto. Los alumnos deben sentirse personajes actuantes que están allí para aprender más, y los que tienen un conocimiento superior a los otros deben ser motivados para compartirlo. En este momento es muy importante que el profesor estimule a la participación de los que se sienten inferiores. Lo que se desea es que todos aprendan según sus capacidades y se sientan motivados para seguir estudiando, o sea, que todos, no sólo algunos, salgan vencedores.

El cuerpo

“A construção histórica do mundo ocidental mostra-nos que o corpo ora é concebido como receptáculo da alma, ora como aparência que expõe corrupção, decadência moral e pecado, ora como sustentação da inteligência, ora como coisa entre as coisas da natureza, sujeita às suas leis e aos princípios de causalidade; ou como algo subjugado aos princípios políticos; ou econômicos — força de trabalho, meio e fim de consumo.” (Santos de Magalhães Pinto, 1995a:21)

Después de vencidas las resistencias que el profesor de ELE puede encontrar, consciente de su papel en el desarrollo de las actividades lúdicas en la clase, tiene que pensar en cómo preparar clases más divertidas, más entretenidas. Como se ha dicho, el abanico de ideas y materiales es muy grande. Se puede consultar, entre tantos materiales, Iglesias Casal y Prieto Grande, (1998), Esteves dos Santos y Alves Marra (1995), Prange y Pichardo Castro (1996), Roque Amaral, Martins de Matos y Salgueiro Caldeira (2001). A pesar de que esos materiales didácticos proponen actividades con el cuerpo, es necesario pensarlo como un componente básico y clave en las clases. Antes, sin embargo, hay que reflexionar sobre las funciones que el cuerpo asume en nuestra sociedad y, por consecuencia, en el aula.

El uso que hacemos del cuerpo, como afirma Santos de Magalhães Pinto (1995b: 41,42), muchas veces se decide fuera de nuestro dominio. Al reflejar las características capitalistas, el cuerpo es el escenario, el medio y el fin de modos de producción y consumo y, de la misma forma que nuestra sociedad valora el control de lo lúdico, como hemos visto, hace lo mismo con el cuerpo. Aprendemos desde niños que tenemos que controlar nuestros gestos, nuestra postura, el uso que hacemos de cada parte de nuestro cuerpo, etc., y por ello el cuerpo está directamente relacionado con la cultura. Se puede observar fácilmente que, desde pequeños, gestos como el saludo o la forma de realizar determinados movimientos (caminar, sentarse o abrazarse) cambian según el grupo social al que uno pertenece. (Cf. Daolio, 1995)

Patiendo de nuestra realidad, la enseñanza de una lengua extranjera, vemos que el lugar que el cuerpo ocupa en el aula muchas veces se decide sin tener en cuenta cuál es el objetivo concreto del aprendizaje. Eso se demuestra simplemente analizando cómo se ocupa el espacio u observando la manera de sentarse y de organizar los pupitres y sillas. Es común ver que los alumnos llegan y se sientan todos los días en los mismos lugares, uno detrás del otro. Si el profesor desea que la clase sea más participativa, más dinámica, más lúdica, debe empezar por romper este orden. El orden utilizado dependerá del tipo de actividad que se va a trabajar. Cada actividad exige una ocupación diferente del espacio. Quizás la más productiva sea en círculo: todos se sientan de manera que cada uno vea al otro y esté cerca de los demás⁴. El acercamiento entre los alumnos, que se evitaba en otros tiempos para que el supuesto único poseedor del conocimiento (el profesor) pudiera controlar bien el comportamiento de cada uno, se debe favorecer con el fin de que se establezca una relación de confianza entre todos y se puedan compartir los conocimientos.

De la misma forma que se busca la proximidad física entre los estudiantes, el profesor también debe acercarse a los alumnos. Tiene que estar pendiente de todo lo que hacen, dándoles, claro, libertad para que realicen sus tareas. Debe además observar cómo se comportan, qué gestos hacen y qué posturas adoptan. En otras palabras, debe *leer* el cuerpo de cada alumno. Véanse los ejemplos:

- a) Un alumno con el cuerpo inclinado hacia atrás puede estar relajándose. En la misma posición, pero con los músculos tensos, puede estar demostrando resistencia, rechazo.
- b) Un alumno con el cuerpo inclinado hacia adelante, con los codos sobre la mesa y las manos en la barbilla puede demostrar interés y expectativa.
- c) Un alumno que mueve repetidamente los pies o los dedos de las manos o se roe las uñas puede indicar algún grado de tensión.
- d) La posición en que se sientan los alumnos en un grupo puede indicar si aceptan o no nuevos elementos.

A partir de las observaciones que hace en la postura corporal, el profesor puede proponer cambios que favorezcan el mejor desempeño de cada uno. Para profundizar sobre este tipo de observaciones, véase Weil y Tompakov (2001).

Con el objeto de utilizar las infinitas posibilidades que el cuerpo ofrece para el aprendizaje de la lengua española, el profesor debe recordar que puede utilizar todo el espacio del aula para dar una clase más lúdica.⁵ Las paredes, las ventanas, la puerta, las sillas, el suelo, el techo...: todo puede ser aprovechado. Concordamos con Alonso (1994:22) cuando dice que el espacio, es decir, todo lo que hay en el aula, siempre tiene que estar a nuestro servicio y no nosotros al suyo, y que elementos tales como ventilación, el ruido, el sol, la luz, etc., influyen en el rendimiento de los alumnos. Por lo tanto, debemos trabajar desde el inicio de forma que el espacio físico nos favorezca. Los resultados aparecerán pronto y los alumnos se empeñarán en mejorar el lugar que beneficia a todos.

A continuación presento algunas sugerencias de actividades que tienen el cuerpo como herramienta básica.

⁴ Para una discusión a éste respecto, véase Alonso (1994).

⁵ Hay que saber aprovechar también el espacio fuera del aula, que también puede proporcionar actividades muy interesantes, aunque no es objetivo de este trabajo discutirlos.

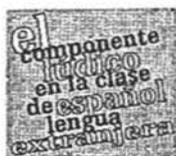
- a) Elementos del aula
Se reparten a los alumnos los nombres de los elementos/partes del aula en papeles/carteles y se les pide que en parejas los peguen en el lugar correspondiente. Van a tener que moverse por el aula y discutir sobre el nombre correcto de cada cosa.
- b) Partes del cuerpo
Se distribuyen a los alumnos los nombres de las partes del cuerpo en papelitos y se les pide que los peguen en la parte correspondiente del cuerpo de los colegas. En este caso tienen que moverse y levantar hipótesis acerca de los nombres desconocidos.
- c) Formar la canción
Se distribuyen las partes / los versos de una canción para que los alumnos las/los ordenen, pegándolas/los en la pared mientras escuchan la canción.
- d) Dar consejos y recomendaciones
Se pegan posibles problemas en la espalda o en la frente de cada alumno y se pide a los otros que le den consejos. Cada uno tiene que adivinar, a través de los consejos, el problema que lleva pegado.
- e) Tocar los objetos
Se mezclan diferentes objetos en una bolsa y se les pide que toquen el objeto sin mirarlo para intentar descubrir qué es cada uno. Luego tendrán que explicar para qué sirven. (Resulta interesante mezclar objetos muy diferentes, como una prenda íntima, un embudo, un preservativo, etc.)
- f) Dar instrucciones
Se pide a los alumnos que escondan un objeto de un compañero en algún lugar. El dueño que ha estado fuera del aula mientras los otros escondían su objeto, entra al aula y, a través de instrucciones como *sigue todo recto, gira a la derecha, a la izquierda*, etc. tiene que encontrar su objeto.
- g) Gimnasia
Se pide a un alumno que dé las instrucciones de una actividad física para que los colegas las realicen.
- h) Quiromancia
Se pide a cada alumno que lea la mano del colega para predecir su futuro.
- i) Descripciones
Se piden descripciones físicas de cada uno. Para resultar más interesante, se mezclan las descripciones y los otros tienen que descubrir a quién se refiere cada una.
- j) Desde las ventanas
Se pide a los alumnos que se acerquen a la ventana y miren el paisaje durante un determinado tiempo. Luego escriben lo que han visto. Se compara después cada texto.
- k) Mímica
Se pide a los alumnos que representen a través de la mímica el argumento de una película que hayan visto. Los otros tienen que adivinar a qué película se refiere. Se puede realizar la misma actividad sustituyendo las películas por profesiones, deportes, canciones, etc. Basta con utilizar la imaginación.
- l) Teatro
Se pide a los alumnos que en parejas o en grupos escenifiquen un diálogo para los demás.
- m) ¿A qué sabe/huele?
Se tapan los ojos de algunos alumnos. Tienen que probar u oler diferentes sabores/olores y decir qué es cada uno.
- n) Encuesta
Se elabora una encuesta sobre un tema determinado y se pide a los alumnos que salgan del aula y hagan las preguntas a otras personas. Se les da un tiempo y luego tienen que volver a la clase y presentar los resultados de la encuesta.
- ñ) Baile
Se ponen canciones de diferentes géneros y se pide a los alumnos que inventen los pasos de cada una. Tienen que asociar los movimientos del cuerpo a cada ritmo. Después pueden hablar sobre cada canción.

Todas las actividades exigen que el alumno salga de su posición pasiva de estar sentado esperando. Tienen que moverse de alguna forma, utilizar el cuerpo: o bien las piernas, o bien los brazos, las manos, la frente, etc. Además, cuando aquí decimos el *cuerpo*, se incluyen todos los sentidos: el tacto, la audición, la visión, el olfato y el paladar, que también pueden ser explotados.

Esta relación sólo representa una pequeña muestra de todo lo que se puede hacer teniendo en mente el cuerpo. El profesor puede crear muchas otras: el campo para hacer que los alumnos participen en cuerpo y alma es muy amplio.

Bibliografía

- Alonso, Encina, 1994, *¿Cómo ser profesora y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa/EDI.
- Bordieu, Pierre, 1983, «Gostos de classe e estilos de vida», en Ortiz, R. (org.), *Pierre Bordieu: sociologia*, Trad. Paula Monteiro y Alcía Auzmendi, São Paulo, Ática, pp. 82-121.
- Barcellos Café, Ângela, 1998, «O direito à cultura do lúdico», en Belo Horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação, CELAR, *Licere*, v. 1, Escola de Educação Física da UFMG, pp. 31-45.
- Daolio, Jocimar, 1995, *Da cultura do corpo*, Campinas, Papirus.
- Huizinga, Johan, 1980, *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, 2ª ed., Trad. João Paulo Monteiro, São Paulo, Perspectiva.
- Iglesias Casal, Isabel y Prieto Grande, María, 1998, *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*.
- Prange, Lisa y Pichardo Castro, Francisca, 1996, *Por turnos*, Madrid, Santillana.
- Roque Amaral, Eduardo Tadeu, Martins de Matos, Kelma y Salgueiro Caldeira, Tatiana, 2001, «Cómo desarrollar la conversación en las clases de ELE utilizando nuevas y diversas propuestas de trabajo», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Elaboración de materiales para la clase de español*, Brasília, Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Santos Costa, Ana Lúcia y Alves Marra, Prosolina, 1995, *Juegos para la clase de español como lengua extranjera*, Madrid, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.
- Santos de Magalhães Pinto, Leila Mirtes, 1995a, «Lazer: vivência privilegiada do lúdico», en Secretaria Municipal de Esportes da Prefeitura de Belo Horizonte, 1995, *O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas*, Belo Horizonte, PBH/SMES, pp. 18-26.
- , 1995b, «Artimanhas do corpo diante do espelho», en Secretaria Municipal de Esportes da Prefeitura de Belo Horizonte, 1995, *O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas*, Belo Horizonte, PBH/SMES, pp. 40-42.
- , 1995c, «Em busca do corpo esportista brincante», en Secretaria Municipal de Esportes da Prefeitura de Belo Horizonte, 1995, *O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas*, Belo Horizonte, PBH/SMES, pp. 43-51.
- Weil, Pierre y Tompakov, Roland, 2001, *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*, 53 ed, Petrópolis, Vozes.



Eduardo Tadeu Roque Amaral
Universidade Federal de Minas Gerais

MODELOS DE ACTIVIDADES LÚDICAS PARA UTILIZAR EN LAS CLASES DE E/LE

Hebe Ana María Caletti de Marengo

Los estudios actuales reconocen la importancia de la actividad lúdica en la adquisición de una segunda lengua. En este trabajo se esbozan algunos principios sobre los cuales se basa este concepto y se presentan algunas actividades desarrolladas con las que se han obtenido resultados positivos.

La actividad lúdica es de reconocida importancia en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Según una idea muy extendida, los alumnos recuerdan lo que dicen y hacen en una proporción mayor que lo que leen y escuchan. Krashen (Dejuán Espinet, 1997) opina que el input que reciben los alumnos está limitado por un filtro afectivo constituido por sus actitudes y su estado emocional. Este filtro puede permitir que el input pase libremente o encuentre dificultades. La ansiedad constituye un filtro afectivo. Comparto la opinión de varios educadores sobre la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje (o adquisición) de la lengua. Cuando los alumnos se sienten con la libertad de interactuar, participar activamente y no solamente limitarse a resolver ejercicios o responder preguntas perfectamente elaboradas y esperadas, van adquiriendo confianza y eliminando las barreras de la inhibición y la ansiedad. Philippe Perrenoud (2000:74-75) menciona que el cansancio, la insatisfacción y la ausencia de sentido aumentan cuando la organización del trabajo es rígida y no da lugar a que la persona que lo ejecuta lo adapte a su ritmo o su preferencia. Gomes de Assis Pimentel cita el concepto de Huizinga de que el juego es una actividad marcada por el placer. Con respecto al adulto, ciertas corrientes consideran que el juego es una pérdida de tiempo, mientras que otras demuestran que el juego repone energías y creatividad para el trabajo. El elemento lúdico se encuentra en la comunicación y se puede utilizar como una estrategia para desarrollar el lenguaje (adivanzas, palabras cruzadas, etc.), pero también el lenguaje en sí es un juego de palabras (chistes, palabras de doble sentido, etc.)

Al organizar una actividad lúdica hay que pensar en la confrontación de sus objetivos con las características y necesidades del grupo; en el tiempo, el espacio y los materiales disponibles y en los procedimientos

didácticos. Finalmente es importante evaluar los resultados para introducir las modificaciones convenientes. Es necesario tener en cuenta que el comportamiento de los alumnos de una clase no es homogéneo; hay alumnos activos y pasivos, y una de las tareas que demanda más esfuerzo es justamente favorecer la participación de estos últimos sin dejar de motivar a los otros. También es importante tener presente que los canales de aprendizaje varían de un individuo a otro. Con la utilización de técnicas para aprovechar todos los canales se obtienen muy buenos resultados. (Häupte-Barceló y Görrisen, 1996)

La introducción de actividades lúdicas en una clase de español, ya sea dentro de un contexto puramente comunicativo o con un enfoque con más énfasis en el aspecto gramatical, permite trabajar con diferentes lenguajes: visual, oral, escrito. Tras analizar algunas experiencias, se puede observar que las actividades lúdicas permiten mejorar, entre otros aspectos, la competencia oral y la adquisición de vocabulario. Gardner (1999:88) opina que los objetivos de los estudiantes se atienden con mayor amplitud cuando se dedican al estudio porque es algo divertido o placentero en sí mismo. "Si un individuo está motivado para aprender, lo más probable es que trabaje con empeño, sea persistente y se sienta más estimulado que descorazonado ante los obstáculos y continúe aprendiendo aún no estando presionado a hacerlo (...). Los individuos pueden estar sumamente motivados para aprender cuando se entregan a actividades para las cuales poseen algún talento". Cabe entonces al profesor seleccionar el tipo de actividades que tengan un mayor grado de aceptación por parte del grupo.

Modelos de actividades

Nivel Inicial

- **Láminas** con figuras de elementos que forman parte de lo cotidiano. Ejemplos: alimentos, prendas de vestir, objetos del entorno doméstico. Cada alumno elige un elemento y el resto de la clase, por medio de preguntas, debe adivinar de qué elemento se trata. Se puede utilizar para adquirir vocabulario y desarrollar los conceptos de tamaño, color y aspecto. Estimula el trabajo de formular preguntas (¿cómo es?; ¿dónde está?; ¿de qué color es?) cuestión que, en las primeras clases, presenta una dificultad mayor que la de responder:

- **Láminas** con las profesiones: para adquirir vocabulario, para practicar utilizar algunos verbos comunes, sobre todo los irregulares; para expresar gustos y preferencias, para explicar de qué manera y con que instrumentos trabaja cada uno de los personajes de la lámina, para exponer las razones del agrado o desagrado de esa profesión y las preferencias personales.

- **Lámina** con dibujos de animales. Se simula la situación de una visita al zoológico. Sirve para presentar el nombre de algunos animales (vocabulario generalmente ausente en la mayoría de los manuales) y de los alimentos que consumen. También para los conceptos de tamaño, color y aspecto. Se puede utilizar para expresar sentimientos de miedo, simpatía, rechazo, cariño.

- **Juego de mímica** para estudiar el gerundio y practicar las forma irregulares. Se distribuyen fichas en las que está escrita una acción con el verbo en infinitivo. Cada alumno deberá representar la acción que está escrita como si la estuviese realizando en ese momento. Por medio de preguntas, el resto de los alumnos debe adivinar de que se trata. Algunas de las fichas pueden contener una indicación simple como "ver la televisión", pero otras pueden ser más complejas, por ejemplo "mentir al novio", "traer un regalo de cumpleaños", para estimular la participación de todos, incluso de aquéllos que tienen una actitud más pasiva.

- Para practicar el imperativo se pueden simular las *instrucciones* que da un profesor de educación física. Cada alumno representa el papel del profesor y da las instrucciones para hacer algún movimiento, como por ejemplo: "tócate la rodilla izquierda con el dedo meñique de la mano derecha y salta". Este juego también sirve para recordar los nombres de las partes del cuerpo. Como se trata de una actividad en la que hay desplazamiento y que exige un cierto grado de desinhibición para hacer movimientos no habituales, no se puede aplicar en cualquier tipo de clase. En general a los adolescentes les gusta mucho, pero no así a las personas mayores.

Nivel Intermedio

- **Elaboración de "poesías"**. Cada alumno recibe una tira de papel y escribe en la parte superior una frase que tenga algo que ver con un asunto propuesto en tiempo pasado. Entrega la tira a su compañero de al lado quien, después de leer la línea, escribe algo que rime con la última palabra. Dobra la primera línea para ocultar su contenido y pasa el papel a su compañero de al lado. Sigue así hasta completar unas diez vueltas. Cada alumno despliega su tira y la lee. Normalmente las historias son completamente absurdas, por lo que se crea un ambiente de mucha diversión en clase. Después se eligen las historias preferidas y se modifican. Como todas están elaboradas en el pretérito indefinido, se pueden recordar las formas irregulares que presentan mayores dificultades (venir, decir, pedir, hacer).
- **Tómbola** para practicar las formas imperativas. Se puede usar una tómbola o un dado y un "camino" que une dos ciudades o dos puntos geográficos, o el mapa de un tesoro. Los alumnos practican las indicaciones de "tira los dados", "espera una vuelta", "avanza algunas casillas, retrocede otras tantas". A pesar del aparente desorden de la clase, del ruido y de las conversaciones paralelas, los resultados son interesantes, porque a los alumnos les gusta la idea de dar indicaciones en español.
- **Escenificación en un restaurante**. Un alumno o dos representan el papel de dueños de un restaurante, eligen el tipo de comida que se sirve y elaboran una carta. Otros dos representan el papel de una pareja o amigos que van a comer a ese restaurante. Para que la situación parezca más real, el profesor puede llevar cartas de restaurantes. Esta actividad permite trabajar varios tópicos: formular y responder preguntas, practicar el uso de los verbos tener, haber y gustar; ampliar el vocabulario de comidas y mencionar comidas regionales como natillas, curanto, chinchulines, arepa y otras; presentar las variaciones léxicas de algunos alimentos, por ejemplo: plátano/banana; piña/ananá; reproducir una situación muy común del brasileño que viaja al exterior y debe preguntar sobre la composición de un plato, sobre los elementos que están sobre la mesa (cubiertos, copas, etc.) y sobre la forma en que puede pagar la cuenta.

Nivel Superior

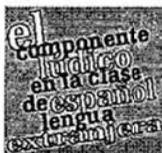
- **Scrabble**. Este juego se puede desarrollar en clases poco numerosas para poder trabajar cómodamente alrededor del tablero. Estimula la utilización del diccionario y permite recordar palabras poco utilizadas en el lenguaje cotidiano.
- **Poesía recortada**. Esta es una manera muy interesante de inducir a la producción de poesías. Se escribe una poesía y se cortan tiras con algunos versos que se distribuyen entre los alumnos. Después de que cada uno haya leído versos los que le han correspondido, intentan entre todos recomponer el texto original y el profesor lo escribe en la pizarra. La poesía se trabaja siguiendo los objetivos marcados, y a continuación se pide a los alumnos que escriban una poesía. Esta actividad permite trabajar varios aspectos: la adquisición de un nuevo vocabulario, la discusión de licencias poéticas, la elaboración de un texto siguiendo una secuencia o una rima. Los resultados son sorprendentes. En un primer momento muchos alumnos se consideran incapaces de escribir una poesía porque si jamás lo han hecho en su propia lengua, mucho menos en español. Otros confiesan no tener imaginación para ese tipo de tarea. Cuando se dan cuenta de que consiguen escribir en verso, se sorprenden con el resultado de su trabajo, quedan muy estimulados y solicitan más ejercicios parecidos.
- **Preguntas sobre aspectos culturales** (Frecuencia L, noviembre 1997). Se utilizan láminas con imágenes de obras de arte o de arquitectura, o símbolos que representan cuestiones de historia, geografía o tradiciones populares. Al dorso de la página están las preguntas relativas a esos símbolos. Los alumnos deben responder a esas preguntas. Se puede dividir la clase en equipos y hacer una competición para ver qué equipo consigue responder más preguntas.
- **Elaboración de una pieza de teatro**. Esta actividad es más interesante cuando se lleva a cabo con alumnos que ya han desarrollado una buena competencia oral y tienen un vocabulario amplio. Cuando aún falta el conocimiento de ciertos conceptos gramaticales (por ejemplo el subjuntivo o el estilo indirecto), se interrumpe la fluidez de los diálogos. Es una actividad lúdica que permite poner en práctica muchos aspectos del proceso de adquisición de la lengua española, fundamentalmente la confianza y la desinhibición a usar el

español y también la práctica de todos los modos y tiempos verbales, ya que los alumnos se ven forzados a dar consejos y órdenes, a pedir, dudar o relatar algo que les ha sido dicho o que ha ocurrido, a manifestar diversos sentimientos y, eventualmente, a practicar expresiones idiomáticas. Por otro lado, permite trabajar algunos aspectos culturales que describen el entorno o las características de los personajes, que deben pertenecer al mundo de los hablantes de español. Esta actividad es más provechosa cuando la elaboración es espontánea (el profesor sólo interviene con algunas indicaciones previas) que cuando se hace teatro leído. Los alumnos reproducen el texto íntegro. En la clase siguiente a la representación cada uno debe traer la pieza por escrito y se elabora la versión definitiva entre todos.

Bibliografía

- Acquaroni, Rosana, «La experiencia de la poesía», *Frecuencia L*.
- Dejuán Espinet, Montserrat, 1997, *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*, Madrid, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.
- Gardner, Howard, 1999, *O verdadeiro, o belo e o bom*. Río de Janeiro, Objetiva.
- Gomes de Assis Pimentel, Giuliano, 2002, *Lazer: Fundamentos, Estratégias e Atuação Profissional*. Maringá, Bertoni
- Häupte Barceló, Marianne y Görrisen, Margarita, 1996, «Aprovechar todos los canales: cómo acelerar el aprendizaje del vocabulario», Carlos Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Veuert- Iberoamericana, pp. 159-169
- Perrenoud, Philippe, 2000, *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed

Hebe Ana María Caletti de Marengo
Círculo Militar de Campinas



“DELEITAR ENSEÑANDO”¹ : UNA EXPERIENCIA DE VIDA (DEBIDA) I

Alai Garcia Diniz

Según Michel Sérres, el trabajo de las ciencias exactas es *observar* y el de las ciencias humanas es *vigilar*. De ese modo, creo que una de las tareas de la enseñanza universitaria es lograr que el alumnado encuentre su propio rumbo en su experiencia de vivir en la era postindustrial. En el momento en que las líneas de identidad, de territorio y de disciplinas pierden estabilidad, propongo no un mapa, sino algunos guiones que extraigan del estudio de productos simbólicos como los poemas algunas aportaciones para tratar la literatura del mismo modo que una máquina de leer el mundo.

Esto requiere por parte del sujeto que enseña el uso de instrumentos distintos a los que la sociedad suele utilizar, comenzando por la idea del espacio del aula, las posiciones de los cuerpos en su inserción en el curso de Literatura. Eso porque con la hegemonía del cuarto poder² —los medios de comunicación de masas— la construcción de la subjetividad transforma gradualmente al ser humano en un ser que aprende a disfrutar pasivamente de la imagen. Eso implica una hipertrofia del sentido visual sobre otros y conduce al espacio de la virtualidad en la llamada “sociedad del espectáculo”.

Según Guy Debord (1996), si las relaciones entre los seres humanos en comunidad se habían construido bajo el eje del SER, con el capitalismo las interacciones se confirman bajo el concepto de TENER y hoy (en el capitalismo tardío) pasamos a inclinar nuestra existencia bajo la consigna del PARECER. Hay que decir que bajo el dominio de la velocidad y de la tecnología la apariencia desdibuja la presencia del SER y, por consiguiente, su existencia.

Según Roland Barthes (1989), los eruditos árabes, al hablar del texto, emplean esa expresión admirable: «el cuerpo cierto. ¿Qué cuerpo? Tenemos muchos». Sin embargo, de los muchos cuerpos, el que Barthes llama

¹ Esta expresión aparece en el prólogo del autor de la novela picaresca ESPINEL, Vicente M. — *Vida del escudero Marcos de Obregón*, Zaragoza: Ed. Ebro, 1966, p. 23.

² Definición usada por Paul Virilio en : *A arte do motor*, trad. Paulo Roberto Pires; SP: Estação Liberdade, 1996, p. 11.

cuerpo de fruición guarda con el texto la semejanza de ser una lista abierta de «fuegos del lenguaje» y su forma humana es la del cuerpo erótico. Aprovecho esta idea de Barthes para conectar con otras de Judith Butler que tratan del cuerpo como un eje de transversalidades entre las líneas teóricas que busco en la enseñanza de la literatura. Si Barthes reflexiona sobre el texto como cuerpo erótico, Butler presenta el *cuerpo* como un artefacto que no es un ser, sino una frontera variable, una superficie cuya permeabilidad es políticamente regulada. El cuerpo como una construcción simbólica plural que se representa distintamente en el tiempo y en el espacio y por lo cual pasan ejes de transversalidades de etnia, género, clase y sexualidad y es usado por las disciplinas más dispares como la medicina, la religión, la biología, el derecho, la antropología, la sociología. Para contestar la pregunta retórica de cómo sentir placer en un placer relatado, Barthes (1987:25) sugiere que el placer ocurre «... no momento em que meu corpo vai seguir suas próprias idéias – pois meu corpo não tem as mesmas idéias que eu» (Butler, 1990:80).

Esa deconstrucción del yo representa por una parte un cuerpo que se desplaza de la conciencia que se pluraliza y que puede, por eso, asemejarse al concepto de cuerpo como un eje de transversalidades, como lo usa Butler, o si se quiere, con la idea polémica de Julia Kristeva (Butler, 1990:80) de que lo simbólico sirve como un espacio de transgresión del lenguaje y pluralidad de sentido que adviene de la relación primera entre madre e hijo. Así, mezclar el cuerpo con el lenguaje y el lenguaje con el cuerpo me sirve para experimentar la literatura desde otro soporte que no sea el *papel*.

En los tres últimos siglos la literatura occidental se ha materializado a través del libro. Leer, en general, se confunde hoy con la acción silenciosa, aislada, individual que supone tener en las manos un producto mercantil reconocido como libro. Sin apartarme de la vereda aquí propuesta, puedo afirmar, sin embargo, que la lectura no se ha hecho siempre así, sobre todo si se trae a colación la cuestión de género, etnia o clases (Chartier en Duby, Perrot et al, 1996).

Desde mi perspectiva, leer el texto literario puede significar recrearlo en el cuerpo, mediante una lectura colectiva o individual, pero siempre a través de una *performance*. Aunque experimente cierta dificultad en aceptar un soporte activo y distinto como es el cuerpo, esta es exactamente mi propuesta: hacer que el estudio del poema sea no sólo discutido, sino vivido, memorizado y recreado por el cuerpo. En ese contexto no se trata de usar lo lúdico como una recreación, sino de utilizar la *performance* como medio de expresión del sujeto para que pueda recrear el poema con la voz, con el silencio, con el eco; con una gramática de gestualidad, y su cuerpo como una caja de resonancia primera y única.

Pero dirán algunos: ¿Qué es la *performance*? Esta palabra se vuelve «mutante y nómada»³ al combinar interdisciplinariamente distintas genealogías y definiciones, según se hable desde las artes plásticas, el teatro, la música, la antropología o ahora desde la literatura. Puedo entenderla provisionalmente a través, por ejemplo, de la visión de Paul Zumthor (2000: 29) como un acto de lectura donde además de la decodificación de la información “se agregan elementos no-informativos que evocan el placer en el receptor y se convierte en realidad poética por la lectura que es practicada por un sujeto determinado”.

Introducir en la literatura el tema de la *performance* sirve para considerar que las percepciones sensoriales de un cuerpo vivo con la efemeridad de la presencia puede transformarse en una práctica en clases de teatro hispánico o lírica española o hispanoamericana, no sólo por motivaciones didácticas, sino también como modo de investigar la voz y su eco sonoro, su tono y el canto, que desde hace mucho forma parte del decir poético. Aún para profundizar esa idea Hymes explica que «la *performance* cambia el conocimiento» (Zumthor, 2000:37). Esta idea concuerda con la de Richard Schechner (1985) de que la *performance* es un conocimiento y una acción que se restauran. Gracias a él se desarrollan hoy muchos estudios sobre la *performance* como una nueva inserción incluso en los movimientos políticos.⁴ En el sentido de que la lectura puede lograr la comunión

³ Expresión usada por Antonio Prieto en una mesa redonda del Encuentro del Instituto Hemisférico, Monterrey- México, junio de 2001.

⁴ Sobre esto llama especialmente la atención los estudios de Diana Taylor sobre las performances de las Madres de Plaza de Mayo y del grupo H.I.J.O.S en Argentina. Ver Taylor, Diana, «El espectáculo de la memoria: trauma, performance y política», en <http://hemi.ps.tsoa.Nyu.edu/archive/text/hijos2.html>

colectiva, Octavio Paz (1956) emplea la idea de que a través de una lectura poética se actualiza el texto y el lector que participa de ese acto adquiere el status de quien "re-crea el poema".

Volviendo entonces al título, me gustaría apuntar que "Deleitar enseñando" viene de la intertextualidad con Horacio, el poeta latino que sirvió a los preceptos doctrinarios del período de la Contrarreforma cristiana en la novela picaresca *Vida del escudero Marcos de Obregón* de Vicente Martínez Espinel y que en otro sentido, quizás bajo una propuesta dionisiaca, se reactualiza hoy desde mi posición de investigadora latinoamericana (periférica en la división global del saber) y trata de la literatura como transgresión en la perspectiva multicultural que usa la lección de comunidades indígenas que hasta hoy baila, canta y crece colectivamente en su vida diaria como en un acto de comunión.

Sin embargo, si hay quienes prefieren el rescate nostálgico de la cultura griega clásica, puedo traer a colación el dato de que los poetas épicos en la Grecia antigua eran llamados *aedos*, término que viene de *aoidos*: 'cantar').

Más próximos al siglo XXI, con la generación *beat* en la segunda mitad del siglo XX, el hábito de la lectura en voz alta de los poetas y los *happenings* proporcionaron una gran vitalidad a la poesía en los EUA, según Donald Hall (1989).

Cambiar el objetivo y la práctica textual con la perspectiva de un trabajo corporal con ese alumnado real que vive en la sociedad postindustrial, acordarse de que los medios virtuales enseñan al sujeto a ser pasivo ante la televisión o el ordenador, constituye un reto en la enseñanza de literatura que sirve para "vigilar" los hábitos juveniles e introducir algunas prácticas culturales que persigue un ser activo, presente, único y distinto. En lugar de la virtualidad, el cuerpo. En lugar de la autoridad, el juego. En lugar de la obligación, el deseo. En lugar de la exigencia, la construcción colectiva del saber.

Nada nuevo digo yo sobre la tierra. Sin embargo, me preguntarán cómo lograr esto. Esa es la duda que el profesor debe plantearse en su lucha cotidiana en la búsqueda de un saber que al fin de cuentas *cuente*. En primer lugar no tengo una receta capaz de arreglar todo lo que involucra una práctica tan antigua y compleja como la enseñanza. En segundo lugar, como en cualquier relación humana, cada profesor crea su manera de introducir esa idea y practicarla según la pasión por el saber y la convicción que sólo puede emanar de él como sujeto que, a través de su voz, de su cuerpo y de su mente, podrá conquistar (o no) al alumnado. No hay un libro en venta para enseñar esto. Hace falta quizás un cambio de postura y una idea de que el profesor también puede deleitar enseñando y que tal finalidad, aunque no se logre con todos y en todas las clases, se puede dejar como una semilla que haga de la poesía algo vivo y actual y capaz de desarrollar la visión que se tiene de la recepción de la literatura y de la formación del lector.

Sin embargo, hago hincapié en que no hay un ser para inventar porque el alumnado de antemano ya lee. En ese sentido, se procurará ampliar el repertorio de lectura contribuyendo a una revisión del imaginario. En lugar de centralizar el trabajo con el poema, proponer que el alumnado elija de entre muchos y reflexione sobre un modo de transmitirlo de manera que en su *performance* se vea o se sienta el modo vivo, válido y distinto de la comunicación poética.

Del "Jaleo Jaleo" al "Corpo de Letra"

En el campo de la oralidad poética, el trabajo desarrollado por el grupo "Jaleo Jaleo" (de 1987 a 1993) y del Corpo de Letra desde 1999 (insisto en llamarlo de *performance* a través de una propuesta de investigación desde el NELOOL/Núcleo de Estudos de Literatura Oral e Outras Linguagens) que empieza a concretarse, me lleva a pensar que hay modos especiales de descubrir cómo decir un poema con el propósito de hacer vibrar la comunión lírica entre emisor y receptor. En mi caso, por ejemplo, llegué a la conclusión de que sólo sé decir un poema cuando encuentro una melodía propia para cantarlo, a la manera de los juglares medievales, pero siempre prefiriendo un instrumento de percusión. En mi caso, "performar" un poema sería cantarlo. El efecto de placer que me causa cuando surge la melodía de una memoria ancestral del canto, quizás sea posible pasarla a los demás. Y canto José Martí:

*Penas, penas... Quién osa decir
que tengo yo penas... penas
Sólo después del rayo y del fuego
Tendré tiempo de sufrir.*

Alejandra Pizarnik:

*En esa noche en ese mundo
Las palabras del sueño de la infancia de la muerte
Nunca es eso lo que uno quiere decir...*

Una performance de “Deja las avellanicas, moro” (Lope de Vega)

Con el propósito de explicar el trabajo antes de que lo vean, me gustaría estudiar el texto lopesco como un trabajo previo de lectura que también se hace en las clases de literatura.

El primer verso del estribillo y título del poema “Deja las avellanicas, moro” puede ser decodificado como un mandato hecho por el personaje femenino que simboliza el yo lírico que se segmenta en una creencia dominante “cristiana” y por lo tanto es el yo que detenta el discurso del poder y fija la diáspora. El fruto de la tierra “avellanas” no puede ser agarrado por manos impuras y la ayuda del “otro” en ese caso no puede ser aceptada. Se emite en tono autoritario aunque venga de un sujeto femenino y se dé la abundancia: “tres y cuatro en un pimpollo”. Ese sujeto femenino se propone a recogerlo sola: “que yo me las varearé”.

Redactado en octosílabos, el poema forma un juego entre pretérito imperfecto de la enunciación y en alternancia con el verso que se repite a lo largo de toda la historia —“que yo me las varearé” en el tiempo futuro. Ese mismo verso revela la imposición o convicción del deseo de la cristiana de realizar sola la acción. Es ese eje de temporalidad entre el pasado que vuelve (pretérito imperfecto —el tiempo del relato—) y la temporalidad futura, que viene de la anáfora “que yo me las varearé”, se establece el juego sobre encuentro que configura el desencuentro, lo que crea un ritmo y un sentido que se pluraliza y resuena a lo largo del poema. El sitio: “Al agua de Dinadamar” se interrumpe con el *leitmotiv* “que yo me las varearé”. El hecho de que sea el medio líquido (agua) el espacio donde se da el encuentro entre el moro y la cristiana, revela la ambigüedad, porque, en el imaginario occidental, el agua trae la idea de fecundidad o sexualidad. Sin embargo, desde el primer verso se apunta una diferencia entre esos dos seres de géneros distintos que, en lugar de narrar una atracción, revelan religiones distintas mediante los calificativos “cristiana” y “moro”. De inmediato se borra la posibilidad de encuentro, por lo que los margina: “allí estaba una cristiana”; en repetitivos gestos: “cogiendo estaba avellanas” y “El moro llegó a ayudarla”. Viene otra imagen cuyo elemento es vegetal —árbol— que en todo su lucir trae en cada parte una joya. La mezcla entre los componentes vegetales del árbol con minerales raros y preciosos me remite a la alegoría del templo —la iglesia— que apunta al cielo y que elimina el posible contacto con la alteridad del musulmán. No hay relación posible cuando se presenta el deseo del moro “Puso... en él los ojos” y lo que resulta atractivo a los ojos del moro es lo que le dicta su codicia. La cristiana se vuelve hacia él con un tono todavía más fuerte —“con enojo”. El fruto de ese árbol sólo puede ser recogido por un cristiano, aunque sea este un sujeto femenino no hay fragilidad. Si en el mito del Génesis bíblico Eva caía en la tentación, la cristiana lopesca legitima su creencia religiosa defendiendo su árbol y el fruto de ese árbol como si defendiera un territorio. Conoce la riqueza de la torre que sólo a ella pertenece por derecho. En este breve poema se revelan la redundancia y el paralelismo en el terreno lúdico, pero también sirve para abrigar en el campo cultural la xenofobia y el fundamentalismo.

De este modo, la lectura hecha el año pasado ante los acontecimientos del 11 de septiembre en Nueva York me permite una lectura única que inventa la polisemia. Mi tarea de crear la música se complementó con la de Luizete de crear el dibujo, de forma que la performance presentada en Río de Janeiro en el encuentro de la APEERJ en noviembre del 2001 pudo traer a la memoria la catástrofe de las torres gemelas de Manhattan. La actualización del poema lopesco en la mezcla de distintos lenguajes (la voz, el canto, el dibujo y la expresión corporal) confirmaban un sentido único y efímero a aquel acto de dar voz al poema de Lope de Vega. Esa

invitación a una mirada sobre el Siglo de Oro como una temporalidad en que se daba a colonización del mundo por la religión y se expulsaba de forma xenófoba las demás creencias pueden reinventarse en una lectura que sirva también para traer la contemporaneidad de la lectura del mundo donde el choque de los sistemas desterritorializados se mostraría primordial en los más variados procesos de subjetivación. Acciones humanas como las de los suicidas aéreos que secuestraron aviones comerciales sorprenden la humanidad por el grado de distanciamiento de un modo de vida comunitario y presenta el más alto nivel de miserabilidad en las relaciones humanas. No obstante, en lugar de tachar el acto como cobarde y procurar la venganza con la ley de Talión, creo que por los objetivos conseguidos, el acto reveló que colocar en lugar predominante valores como el dinero y el poder militar han generado acciones humanas realizadas con el *modus operandi* mercantilista presente desde el siglo del imperio hispánico hasta hoy en las relaciones interétnicas o interreligiosas de cariz transnacional, y han reducido la comunicación a objetivos de disciplina, producción y vigilancia.⁵

Conclusión

La carencia de diálogo o de la relación presencial entre emisor y receptor invita a que en las clases de literatura se promuevan las relaciones de juego y creación entre el alumnado bajo la mediación del texto y del cuerpo como un reto que sólo se realiza en lo efímero del aquí y ahora. Eso no transforma el alumnado en "artistas", pero sí invoca la idea de que cualquier ser humano pueda tener el derecho a experimentar el lenguaje creativo en sus relaciones cotidianas. Esta diseminación del arte como una pulsión de intensidad y humanismo resulta, para mí, una forma de "vigilar" desde el quehacer de profesora del área de literatura la brevedad de tiempo que me toca vivir.

Bibliografía

- Barthes, Roland, 1987, *O prazer do texto*, Trad. J. Guinsburg, SP: Perspectiva.
- Butler, Judith, 1990, *Gender Trouble*, New York/London: Routledge.
- Debord, Guy, 1996, *A sociedade do espetáculo*, São Paulo, Cia de las Letras.
- Espinel, Vicente Martínez, 1618, *Vida del escudero Marcos de Obregón*, Zaragoza: Ed. Ebro, 1966.
- Gaos, Vicente, 1985, *Diez siglos de poesía castellana*, selección, 4ª ed., Madrid: Alianza Editorial.
- Hall, Donald, 1989, *The Best American Poetry*, New York.
- Virilio, Paul, 1996, *A arte do motor*, trad. Paulo Roberto Pires, SP: Estação Liberdade.
- Paz, Octavio, 1956, *El arco y la lira*, México F. C.
- Schechner, Richard, 1985, *Between Theatre and Antropologie*, Philadelphia, University Press of Pennsylvania.
- Zumthor, Paul, 2000, *Performance, recepção, leitura*, Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich, São Paulo: EDUC.

Alai Garcia Diniz
Universidade Federal de Santa Catarina

⁵ Castro Gómez, Santiago, «Teorías sin disciplina», <http://www.ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/castro/castroG.htm>

“DELEITAR ENSEÑANDO”: UNA EXPERIENCIA DE VIDA (DEBIDA) II

Luizete Guimarães Barros

Introducción

Mi intención en esta comunicación es explicar, desde la perspectiva de ciertas áreas de la lingüística, mi interpretación sobre el trabajo que venimos desarrollando con el “Corpo de Letra” —grupo de *performance* literaria— que nació bajo otro nombre, “Jaleo Jaleo” —como una experiencia artístico-didáctica extracurricular que ha reunido a profesores y alumnos del curso de Letras/Español, del “Departamento de Língua e Literatura Estrangeira” (DLLE), de la “Universidade Federal de Santa Catarina” (UFSC) desde 1987 hasta hoy.

Inicialmente el grupo se dedicaba al español y portugués, básicamente. Hoy la definición sobre la lengua no es una cuestión esencial, tanto que no nos negamos a hacer incursiones en otras lenguas: estamos invitados a participar en un evento sobre lengua y literatura francesa en el que presentaremos poesías en francés en la “Universidade Estadual de Maringá” (UEM). La diversidad de elementos en el grupo —hay un profesor de latín entre nosotros— posibilita el conocimiento de autores literarios en otras lenguas, por esa razón hemos grabado un CD con una selección, en portugués, de poesías de Catulo —Caio Valerio Catulo— representante de la lírica latina.

Lengua y lenguaje

Se hace necesaria la definición de lengua y lenguaje porque comprendemos que nuestra actuación no se limita al campo exclusivamente lingüístico, sino que abarca también la esfera semiótica, debido a factores que analizamos a continuación. Hay lenguas, como el inglés, por ejemplo, en que por medio de un único término *language* se nombra la “lengua” y el “lenguaje”. ¿Estamos, pues, ante sinónimos? En portugués y castellano, existen dos palabras que designan conceptos diversos, de acuerdo con nuestra opinión. El diccionario *Caldas Aulete* define *língua*, primeramente como ‘órgão muscular, achatado, oblíquo e móvel, situado na cavidade

bucal, a cuja parede posterior se acha preso pela sua base'. Y sigue: 'é o órgão da degustação, da deglutição e o principal do aparelho fonador ou da fala' (García, 1970:2154).

En portugués, el término que designa el órgano responsable del habla nombra también el resultado de actuación de tal parte del cuerpo humano, en proceso de formación de palabras que se define como catacrético, puesto que tal figura de estilo se caracteriza por el proceso metonímico de llamar la parte del cuerpo por el mismo nombre con que se llama el resultado de su actuación. Es decir, en ese caso particular se nombra el órgano por término igual al producto de ese órgano.

Algunas lenguas indígenas brasileñas también designan por medio de la misma palabra la parte del cuerpo responsable del habla y la misma habla. De esta forma, se reconoce por el mismo nombre el productor —órgano que produce los sonidos en una lengua— y aquello que es producido —sonidos que forman el código verbal, cuya función es expresar el pensamiento. La lengua del cuerpo/objeto es responsable de la realización de la lengua, al transmitir el pensamiento. Aunque reconozcamos ese proceso como general a varias lenguas, en inglés, sin embargo, la palabra que designa el instrumento —*tongue*— es distinta de la que nombra al producto —*language*— que además del sentido de 'lengua', del cual tratamos aquí, conlleva también el sentido de 'lenguaje'. Y consultamos otra vez el diccionario, que dice: 'linguagem é a expressão do pensamento por meio da palavra, sistema de sinais empregado pelo homem para exprimir e transmitir as suas idéias e pensamentos' (García, 1970:2155).

No estamos de acuerdo con esa definición de *lenguaje* de *Caldas Aulete* porque reduce la posibilidad de llamar "lenguaje" a la expresión del pensamiento por medio de otros signos que no sean la palabra escrita o hablada. Como se reconoce la palabra como elemento constitutivo del lenguaje verbal, esta definición excluye otros lenguajes —visual, gestual, pictórico— y considera sólo el lenguaje verbal.

Esa opinión se confirma cuando volvemos a la página del mismo volumen 3 del *Caldas Aulete* y vemos la explicación del vocablo *língua*: 'sistema de palavras com que se explicam os pensamentos; qualquer das variedades da linguagem; idioma; linguagem' (García, 1970:2154).

Seguendo un comportamiento corriente, este diccionario presenta definiciones semejantes para *língua* y *lenguaje*, como si tales términos figurasen como sinónimos, en portugués¹. Tal clasificación reduce dos conceptos a uno solo, y tal procedimiento contradice la visión lingüística, que por medio de las especificaciones de Saussure, ve el signo, compuesto de significante y significado, como unidad de significación del lenguaje. La lingüística se define como ciencia del lenguaje, y de esa manera Saussure sienta las bases para el surgimiento de la semiología, teoría que estudia el signo, coloca los pilares de la nueva ciencia que pasa a valorar los sonidos del habla, estudiados por la fonética y la fonología (Saussure, 1969:19, 29, 42 y 44).

Primero hablamos, después escribimos: este axioma del estructuralismo revoluciona los estudios en el área de enseñanza de lenguas, de manera general, y presta particular ayuda al campo de los estudios de metodología de las lenguas extranjeras.

Otra contribución del formalismo, inaugurado con el *Curso de lingüística general*, es no restringir los estudios del lenguaje a la cuestión verbal. Podemos decir, al establecer el concepto de "signo", formado por la combinación de "significante" y "significado", que es posible estudiar otros lenguajes, ya que se pueden pensar otros sistemas por medio de una única herramienta.

De esa manera, el lenguaje verbal se entiende como en relación a un sistema de signos orales y escritos en los que se estructuran las diversas lenguas del mundo. Ese lenguaje ha permitido el nacimiento de sus ideas y la creación de la teoría de Saussure. Sin embargo, es el desarrollo de tal postulado el que impulsa y proporciona el estudio de otros lenguajes diferentes del oral.

El establecimiento del concepto de signo, conquista de la semiología, contribuye con diversas aportaciones al estudio de diferentes lenguajes. Saussure impulsa los estudios lingüísticos, cuyo objeto central de observación ha sido, por un lado el lenguaje oral. Por otro lado, tal descubrimiento impulsa también la observación de fenómenos de otros lenguajes, que pasan a ser estudiados a la luz de varias teorías, entre ellas, la semiótica.

¹ Debemos aclarar que en inglés el empleo de adjetivos posibilita la distinción entre 'lenguaje' —*language*— y 'lengua' o 'lenguas' —*natural language* o *natural languages*. Otros lenguajes, como el lenguaje matemático o de la informática, se nombra como *artificial languages*.

Lenguaje verbal y otros lenguajes

Charles Sanders Peirce, uno de los principales teóricos de la semiótica, postula algunos de los principios básicos para la comprensión de los tres tipos de lenguaje: lenguaje sonoro, lenguaje visual y lenguaje verbal. Esa es la ordenación de los tres tipos de lenguaje, que según Peirce establece tres principios que se asocian a ellos: son tres categorías fenomenológicas y semióticas, llamadas de primeridad, segundidad y terceridad. Esos principios son básicos para entender la diferencia entre los tipos de lenguaje humano y se relacionan, respectivamente, con el *icono*, el *índice* y el *símbolo*, de la manera que pasamos a explicar resumidamente, de acuerdo con la visión de una de las seguidoras de los estudios peircianos.

Primer principio

El primer principio se relaciona con el *icono* (“ícone”, ‘imagem ou representação em pintura, mosaico ou baixo-relevo’). Esa es una de las definiciones del diccionario que nos llevaría a relacionar, en primer lugar y apresuradamente, tal propiedad al lenguaje visual. La primera lectura que hice de la obra de Lucia Santaella, que me inspiró tales ideas, me hizo creer que esa asociación sería la interpretación adecuada. Tiempo después, en la relectura, me di cuenta de que esa asociación era engañosa. Según L. Santaella, una de las difusoras de la teoría de Peirce en Brasil, su opinión de que el “ícone” se asocia al lenguaje sonoro provoca sorpresa, que ella explica porque, para ella y para parte de los seguidores actuales de Peirce, el sonido se define por su carácter primario, inmediato, repentino y original. «No caso do signo icônico, o fundamento ou propriedade interna ao signo, que sustenta uma relação com o objeto, está em uma mera qualidade. Isso quer dizer que, na relação com o objeto, o signo é icônico porque, em si mesmo, o signo é uma simples qualidade, ou seja um quali-signo, uma qualidade que é signo» (Santaella, 2001:19).

De esa manera, Santaella sitúa la música como icónica por excelencia, y relaciona el lenguaje sonoro con la primera categoría peirciana. «A linguagem sonora (...) tem um poder referencial fragilíssimo. O som não tem poder para representar algo que está fora dele. Pode, no máximo, indicar sua própria proveniência, mas não tem capacidade de substituir algo. De estar no lugar de uma outra coisa que não seja ele mesmo. Essa falta de capacidade referencial do som é compensada pelo seu alto poder de sugestão, o que fundamentalmente o coloca no universo icônico, onde operam as mais puras associações por similaridade» (2001:99).

La autora, profesora del curso de Postgrado en Semiótica, de la PUC de São Paulo, designada por el “Ministério de Educação e Cultura” (MEC) de Brasil en 1977 para trabajar en un programa de apoyo a los problemas de redacción de estudiantes universitarios brasileños, ha coordinado un grupo de investigadores cuyo objetivo es presentar resultados teóricos para tratar las dificultades de estudiantes al escribir textos. Por esa razón, define que ese primer principio se caracteriza por tratarse de lo que llama de “calidad”, y para entender tal concepto ella asocia “calidad de sentimiento” a un tipo específico de discurso: la descripción. La descripción deja ver las calidades de lo descrito por medio de las características externas e internas del objeto. Describimos a partir de sensaciones procedentes de los cinco sentidos: vista, oído, tacto, olfato y gusto. Eso nos da la “calidad” de lo descrito, que implica un tipo de raciocinio determinado por la abducción, en el sentido de decir qué es la cosa.

Santaella relaciona ese primer principio con el lenguaje musical, por eso se le presenta el problema de si la música es un lenguaje. Hay diferentes opiniones a ese respecto: unos dicen que música y lengua constituyen un sistema de expresión, pero que a la música le hacen falta los sentidos diccionarios de la lengua. Esa opinión sostiene, por un lado, que el poder de comunicación sólo cabe a la lengua. Por otro lado, los adeptos de la música como lenguaje defienden tal posición debido al significado emocional de las frases musicales. Tal propuesta piensa que uno puede no comprender qué dice una canción en lengua extranjera, por ejemplo, aunque sea incapaz de no reconocer la emoción inmediata que transmite. Cuando digo eso, estoy resumiendo lo que dice Santaella (2001:97-99), pero estoy acordándome también de cómo alumnos que no necesariamente conocían *Carmen* se ponían contentos y reaccionaban entusiasmados con el tono de alegría que partes de esa ópera evocaba.

La idea de asociar lengua y música es antigua: ya estaba en J. J. Rousseau, que también era músico, y distinguía el hombre de los animales porque para el filósofo racionalista «el hombre es un ser que canta, pero

que vincula ideas con sus tonos» (en Humboldt, 1990:84). Ciertos filósofos, como Condillac (1979), por ejemplo, definen el grito del hombre primitivo como una de las primeras manifestaciones del lenguaje oral, gracias a su capacidad evocadora. Y equivocadamente se solía asociar el primer principio, es decir, el icono a la imagen visual, debido a su fuerte poder figurativo. Sin embargo, ciertos seguidores de Peirce explican el primer principio por su carácter azaroso, y entienden que el sonido guarda más estrecha relación con el primer principio, gracias a su fuerte poder sugestivo.

Segundo principio

El segundo principio se refiere, primordialmente, a la manera como el hombre primitivo hacía sus inscripciones en las cavernas. Al querer transmitir la idea de un "perro", por ejemplo, se hacía un dibujo que retratase el animal. Significante y significado se aproximaban entonces, ya que el dibujo del perro se asemejaba, en cierta medida, al ser representado. «Quanto à linguagem visual, sua característica primordial está na insistência com que imagens singulares, aqui e agora, apresentam à percepção. Ver é estar diante de algo, mesmo que esse algo seja uma imagem mental ou onírica, pois o que caracteriza a imagem é a sua presença, estar presente, tomando conta de nossa apreensão. Aliado a seu caráter perceptivo, que corresponde tipicamente ao universo da secundidade, a linguagem visual, quase sempre figurativa, tem uma vocação referencial, o que a caracteriza como signo indicial. Essa vocação mimética das imagens transcende as determinações históricas, pois desde as primeiras inscrições nas grutas, a humanidade esteve guiada pelo desejo complexo e provavelmente eterno de duplicar o mundo» (Santaella, 2001:19).

Se dice que el icono ha sido una de las etapas por las cuales pasó la escritura actual en ideograma de ciertas lenguas orientales. Algunos pueblos indígenas brasileños, por ejemplo, se expresan artísticamente a través de un arte figurativo esencialmente icónico. Es decir, los hombres de esa cultura suelen hacer esculturas de animales (pájaros, onzas, monos, etc..) en las que el dibujo se asemeja al animal representado. Quiero decir con eso que la identificación es inmediata, ya que la estatua en madera o arcilla evoca el ser de la naturaleza mediatizado a través del arte visual de los representantes del sexo masculino de esa nación indígena. Por otro lado, las mujeres de esa misma cultura se expresan de manera diferente, con un arte no propiamente figurativo, menos icónico que el arte de los hombres. Mejor explicitar que el arte de los representantes del sexo femenino se caracteriza por líneas geométricas, puntos y curvas, que no representan específicamente ningún objeto o elemento de la naturaleza exterior. Esa es la conclusión de un estudio antropológico realizado por Els M. Lagrou (1981 y 1995), sobre los indios Kaxinawá, que viven en el estado de Acre, en Brasil.

Por esa razón, el segundo principio se relaciona con el lenguaje visual, figurativo, que tiene como manifestación la pintura, la escultura, el dibujo, etc. Peirce reconoce como segundo principio no la calidad del sentimiento, sino lo que él llama "acción y reacción", ordenamiento, sucesión de acciones que se encadenan una tras otra. De esta manera, está reconociendo en el tiempo, en la sucesión, uno de los conceptos básicos que rigen el segundo principio. La linealidad de la sucesión se rige por leyes mecánicas, y se asocia al tipo de raciocinio de la inducción, y esta, a su vez, al estilo discursivo de la narración. Quien narra, cuenta, y para reproducir un cuento se vale de la memoria. El lenguaje visual se relaciona con este segundo principio, que requiere auxilio básicamente de la memoria, según L. Santaella.

Tercer principio

El lenguaje verbal se sitúa como tercer principio, y se relaciona con la representación, cuyo elemento central está en la formación del concepto mediatizado por medio del símbolo.

En química, el símbolo es una abreviatura que representa la fórmula, en que la H designa el hidrógeno y O al oxígeno. La idea de símbolo de psicología —idea consciente representativa de otra inconsciente— guarda correspondencia con el concepto saussureano de signo —significante material portador de significado. La autora (2001:15) relaciona esa categoría al discurso conceptual o argumentativo, en que opera el raciocinio deductivo, de las relaciones por causalidad: «a dissertação lida com redes conceituais, logicamente estruturadas. O conceito tem morada na terceiridade».

A pesar de esa concepción dividida en categorías específicas, Santaella cree en el carácter híbrido de los lenguajes, en el sentido de que un tipo de lenguaje no respeta exclusivamente un único principio. De esa manera, ella reconoce que el lenguaje verbal —tercer principio— cumple también la función de cubrir las demás categorías semióticas, ya que es escrito —por lo tanto, visual, segundo principio— y es oral, por lo tanto se relaciona con el primer principio. La comunicación entre sordomudos, por ejemplo, se hace por medio de señales corporales en un lenguaje visual por excelencia. En ese código, los valores se suman, es decir, para representar el concepto de “padre”, se hace la señal que representa “hombre” —por la indicación de bigotes—, seguida de un beso en la mano, señal referente al tratamiento afectuoso y respetuoso dedicado a ese ser del sexo masculino. Tal lenguaje se adecua al segundo principio, aunque cumpla la función del tercer principio por tratarse de un código verbal, básicamente.

El objetivo que obedece nuestra autora —Lucía Santaella— es tratar los diferentes tipos de comunicación del mundo actual: radio, televisión, teléfono, teatro, cine, Internet, etc. Su preocupación son los medios de comunicación de masas. Porque existen diferentes medios muy difundidos de comunicación hace falta dejar claros los principios que rigen la comunicación humana, para que, a partir de ella —lenguaje verbal— se comprendan los demás medios comunicativos. Por esa razón, es común definir los diferentes tipos de lenguaje comenzando por éste —que es el último de los tres principios—, incluso porque la formación intelectual del público lector de los libros consultados suele constituirse, en su mayoría, de profesionales de letras. Por eso, nuestra autora, muchas veces, invierte el orden de presentación de las categorías semióticas de Peirce y empieza por la tercera, para que el público lector parta de conceptos que le son familiares.

Conclusión

Nuestra experiencia didáctica parte del lenguaje verbal —tercera categoría semiótica, según Peirce— porque solemos trabajar textos poéticos, esencialmente, aunque no nos neguemos a trabajar con prosa. Nuestro objetivo es presentar oralmente textos transmitidos por escrito. Además de recitarlos, nuestro objetivo es presentarlos al público. Para ello utilizamos otros recursos procedentes de otros tipos de lenguaje, sean visuales, sean sonoros. Realizamos un montaje en Río de Janeiro, el 11 de noviembre de 2001, donde se celebraban los 20 años de la APEERJ —*El español: un idioma universal*. Expusimos un poema de Lope de Vega “Deja las avellanicas, moro”, en el que reunimos música, danza, y elementos visuales a través del uso del retroproyector.

Bibliografía

- Condillac, 1979, *Condillac, Helvetius, Degérando*, São Paulo, AbrilCultural, Col. Os Pensadores.
- García, Hamílcar; Nascentes, Antenor, 1970, *Caldas Aulete - Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete*, Lisboa, Editora Delta, 5ª ed.
- Humboldt, Wilhelm von, 1990 (1836), *Sobre la diversidad de estructura de las lenguas y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Barcelona, Anthopos.
- Lagrou, Els Maria, 1981, *Uma etnografia da sociedade Kaxinawá: entre a cobra e o Inca*, Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Florianópolis, UFSC.
- , 1995, Compulsão visual: desenhos e imagens nas culturas da Amazônia ocidental”, en *Antropologia em primeira mão, Revista da Pós Graduação em Antropologia Social*, nº 9, Florianópolis, UFSC.
- Santaella, Lúcia, 2001, *Matrizes da linguagem e pensamento*, São Paulo, Iluminuras.
- Saussure, Ferdinand de, 1969, *Curso de lingüística geral*, São Paulo, Editora Cultrix – Editora da USP, Trad. A Chelini, J. P. Paes, I. Blikstein, 3ª ed.

Luizete Guimarães Barros
Universidade Federal de Santa Catarina

EXPLOTACIÓN MULTIMEDIA DE LAS CANCIONES EN LAS CLASES DE E/LE

**María Gil Bürman, Manuela Gil-Toresano Bergés,
Sonia Izquierdo Merinero e Inés Soria Pastor**

Para entender el enorme potencial de las canciones como recurso didáctico es necesario que reflexionemos previamente sobre su naturaleza, ligada inevitablemente a la de la música y el lenguaje.

Las canciones constituyen un recurso auténtico, flexible y lúdico que permite, mediante una adecuada explotación didáctica, crear contextos de uso de la lengua significativos para los estudiantes. Su potencial didáctico puede analizarse en relación con sus características como muestras de lengua (en todos los niveles del análisis lingüístico), con los contenidos culturales, y con su valor para el desarrollo de la competencia comunicativa, a partir de un trabajo integrado de las destrezas. Veremos de qué forma puede desarrollarse este potencial en situaciones de aprendizaje asistido por ordenador, ya sea en una situación de aprendizaje autónomo, de monitoración o de clases de apoyo.

Opinión de profesores y estudiantes

Para tener una idea real sobre la opinión de los interlocutores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje realizamos una encuesta que aplicamos a 30 profesores y a 30 estudiantes de ELE de diferentes de niveles de conocimiento de lengua.

Las respuestas ofrecidas por uno y otro grupo reflejan grandes coincidencias, en lo que respecta al gusto por trabajar con canciones y al por qué:

- a un 90% de los profesores le gusta trabajar con canciones, mayoritariamente porque son divertidas y porque recogen aspectos culturales, con un porcentaje del 53% en ambos casos;
- a un 76% de los estudiantes les gusta aprender español con canciones, fundamentalmente porque aprenden aspectos de la cultura hispánica, con un porcentaje del 90%.

No podríamos detenernos a comentar todos los resultados de la encuesta, pero no queríamos dejar pasar la oportunidad de resaltar que entre los profesores a quienes no les gusta trabajar con canciones resaltaron la poca rentabilidad (relación contenidos a explotar tiempo) y los alumnos apuntaron discrepancias entre su gusto musical y el del profesor/a.

Reflexiones en torno a naturaleza de la música y las canciones

La música y las canciones tienen un gran protagonismo en nuestra realidad y resulta difícil encontrar contextos sociales en los que no estén presentes: películas, anuncios, centros comerciales, ceremonias y rituales, etc.

Sería difícil imaginar siquiera nuestro mundo sin música ni canciones. La música, las canciones son expresiones de la propia naturaleza humana y existe y forman parte de todas las culturas. Quizá ésta sea una de las razones por las cuales nos resulta sencillo analizarlas, pues forman parte de nosotros mismos.

Podríamos abordar el análisis de la naturaleza de las canciones desde tres perspectivas complementarias:

- Valor afectivo: desde un punto de vista individual y social
- Relación entre música-canciones y adquisición de lengua
- Aspectos textuales y discursivos

Nosotros, en esta comunicación, nos centraremos en la primera perspectiva, es decir, analizaremos el valor afectivo y lúdico de las canciones y su potencial en la enseñanza de español como lengua extranjera.

La música tiene la capacidad de producir en los seres humanos emociones profundas, tales como alegría y tristeza; de modificar nuestros estados de ánimo (*la música amansa a las fieras*); o de transformar el ambiente en el que nos encontramos. Podemos decir por tanto que la música tiene la capacidad de influir en nuestro comportamiento individual y social. Parece que la mente humana tiene la capacidad de otorgar significados a esos sonidos que componen la música convirtiéndolos en símbolos que impulsan nuestras emociones hacia la risa, el llanto, el placer, el disgusto o la indiferencia. Y esta capacidad de generar emociones trasciende más allá de las barreras culturales. Esta última característica que acabamos de resaltar, la transculturalidad de las canciones es quizá el principal aspecto por el cual no sólo podemos trabajar con canciones en las clases de lenguas extranjeras, sino que las convierte herramientas idóneas de aprendizaje.

Podríamos hacer un interesante recorrido por la historia de la metodología de enseñanzas de segundas lenguas y la importancia que se le ha dado a la música y las canciones en las diferentes épocas y corrientes investigadoras.

El valor afectivo de la música, su capacidad de sugestión, es un elemento fundamental de la Sugestopedia, método de enseñanza de lenguas desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov. En el siglo XIX surge el movimiento llamado Música Programática, cuyos principales representantes son los compositores románticos, para estimular la imaginación. El motivo por el cual para estos compositores la propuesta no tuvo éxito es precisamente lo que es para nosotros, profesores de lenguas extranjeras, un gran hallazgo y nos asegura la interacción que tanto buscamos en las clases de ELE: las imágenes –sensaciones, sentimientos, reacciones– que provocan la música y las canciones no coinciden necesariamente con las que los autores pretendían plasmar, ni con las imágenes provocadas en los otros. La ductilidad inherente la música facilita a la discusión y en momento en el que hay más de un oyente.

Cualquiera de nosotros podría recordar canciones que identificamos con un determinado momento de nuestras vidas y que nos permite vivir de nuevo esas emociones. Podríamos considerar que es el contexto en el que escuchamos una determinada pieza musical el que le otorga cierto significado emocional. Este aspecto también lo tenemos que tener en cuenta a la hora de trabajar con canciones en la clase de español como lengua extranjera, ya que estaremos trabajando posiblemente con un vacío de contexto emocional.

En cuanto a la dimensión social de los fenómenos afectivos relacionados con la música y las canciones, tenemos que recordar cómo las canciones se han usado histórica y culturalmente como instrumentos de cohe-

sión social y cómo se han utilizado y se utilizan con éxito para la exaltación de muy diversos sentimientos: políticos, religiosos, etc.

Además, el conocimiento de determinados géneros es un requisito imprescindible para ser miembro de derecho de ciertos grupos sociales, y su uso está relacionado con determinadas situaciones formales y rituales.

Asimismo, es interesante la reflexión que surge a partir de la audición de «traducciones» o versiones de canciones de nuestra cultura a otra lengua o viceversa. Este aspecto nos es de gran utilidad si queremos potenciar el aprendizaje reflexivo de los estudiantes, así como la reflexión sobre la propia lengua y la lengua que se está aprendiendo.

Letra y discurso

El lenguaje presenta tres componentes principales: la fonología, la sintaxis y la semántica. La música también puede ser descrita mediante el análisis de estos tres componentes. Normalmente los textos de las canciones se utilizan un lenguaje sencillo y cercano, de carácter informal. Facilitan la apropiación por parte del oyente, al encontrar en ellas un mensaje directo y personal». Esta carga afectiva de carácter evidencia de las canciones las convierte en un material motivador y significativo para explotar en el aula de lengua.

(Gil-Toresano, 2001:41)

En relación con la tipología texto de las canciones, Gammon (Santos Asensi, 1996) señala tres grandes grupos:

- Narrativas: canciones que incorporan acción y transición de un estado otro
- Líricas: canciones que expresa en un estado una relación, pero las que no tiene lugar la acción o cambio de estado
- Situacionales: narrativa múltiple describiendo una serie de situaciones con un elemento común, normalmente expresado en la forma de estribillo u otra forma de repetición

Otra ventaja, a la hora de trabajar con las canciones en la clase de español como lengua extranjera es que «con frecuencia nos encontramos dentro de una misma canción fragmentos que no remitirán a diferentes tipologías textuales» (Santos Asensi, 1996:417)

Llegados a este punto, nos podríamos preguntar sobre la función comunicativa que tienen las canciones. Frente a las funciones interaccional (hacer que el oyente se sienta cómodo) y transaccional (procurar un resultado útil) de la lengua hablada, Maley señala para las canciones y para la poesía una tercera función que es la «reaccional», que busca a la reacción personal a la sensibilidad verbal.

Un recurso auténtico, flexible y lúdico

¿Qué pueden ofrecer las canciones como recurso didáctico para favorecer y facilitar la aprendizaje de la lengua? Podemos defender su uso en el aula si gracias a este material podemos proporcionar a los estudiante situaciones de comunicación auténtica y crear contextos de uso de la vida significativos para él. Si pensamos en el tipo de cosas que se hace con las canciones en la vida real, parece que lo que normalmente simplificamos con la expresión «escuchar música» encierran en realidad mucha más actividad: escuchar, reaccionar, (re)producir y crear.

Maley (1987:107) nos recuerda que la canción es lingüísticamente auténtica. Es también emocionalmente auténtica y por tanto provoca una respuesta en el oyente igualmente auténtica.

No debemos olvidar que, aparte de este enfoque realista de la explotación de las canciones en el aula, también son instrumentos didácticos para observación, enseñanza y práctica de contenidos y destrezas lingüísticas.

Una crítica bastante común al uso de canciones en clase es considerar un trabajo poco serio, que entretiene pero también distrae del programa de contenidos de muchos centros. Pero en realidad todo depende de cómo planteemos la secuencia de trabajo, los objetivos que establezcamos, de las condiciones que se creen y de la explotación que se haga de este material. La secuenciación del material en soporte multimedia es transparente para el estudiante, lo que es utilizado muchas veces como un instrumento más de aprendizaje. Pero en ningún momento hay que confundir poco serio con lúdico. Trabajar con canciones es una actividad lúdica creativa que puede propiciar el descubrimiento y aprendizaje de la lengua y la cultura además de constituir la base para una comunicación auténtica.

No podemos olvidar que las canciones constituyen un producto cultural en sí mismo. Se ha llegado a considerar una «literatura de masas» y un importante vehículo de transmisión de ideologías y creencias. A través de las canciones podemos mostrar reflejos y recreaciones de diferentes aspectos de la vida cotidiana, de nuestros hábitos y costumbres, además de que muchas canciones versan sobre temas actuales a partir de lo cual resulta sencillo organizar debates y discusiones.

Cuando nos referimos a las canciones como recurso para la generación de comunicación real estamos apuntando a que aparte de la interacción derivada de contrastar opiniones, impresiones y asociaciones sobre la música y la letra, podemos crear una serie de actividades comunicativas en torno a la canción; actividades en las cuales hay una integración de destrezas y una secuencia completa. Podemos proponer tareas de escucha global orientadas a la reacción y tareas orientadas a la comprensión del mensaje. Para la explotación en soporte multimedia nos centramos en las tareas del segundo tipo, planteando tres etapas en la secuencia de trabajo:

- Etapa de preparación, encuadre o contextualización
- Etapa de descubrimiento y comprensión de la canción
- Etapa de expansión

Llegado el momento de analizar el proceso que todo profesor de lenguas debe afrontar cuando pretende trabajar con materiales auténticos, es decir, la selección y la explotación didáctica de los mismos, presentamos una sistematización de algunos de los materiales existentes en el mercado, ampliada por este equipo a partir de una recopilación previa de Santos Asensi de 1996.

España canta

Dirección General de Cooperación Cultural, Ministerio de Cultura, Madrid, 1990

Es una selección de veinticinco canciones tradicionales españolas. Consiste en un libro, un casete y la guía didáctica.

Programas de Cooperación Cultural Internacional de RNE.

Los materiales están compuestos por cassetes, cuadernillos con la transcripción de las grabaciones, diapositivas y guía didáctica. Los monográficos sobre música son:

- Los cantautores (I y II)
- Música y poemas I, Lorca y la música
- Música y poemas II, Poetas del siglo XX
- La movida madrileña
- El mundo del flamenco (I y II)

Ventana abierta sobre España

F. J. Uriz, Madrid, Edelsa, 1992

Casete con 10 canciones seleccionadas para ilustrar algunos de los momentos históricos más relevantes de los últimos 60 años.

Materiales #16. «Músicas de España»

Santos y otros, 1994

Ocho actividades comunicativas con fichas de trabajo fotocopiables.

"La música". Unidad didáctica incluida en Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la ESO

Hernández y Sepúlveda, 1993:147-177

M de música

Santos Asensi, Barcelona: Difusión, Col. Tareas, 1997

Se trata de una serie de actividades sobre la música. Pueden utilizarse de manera aislada, para completar otras actividades, aunque todas ellas están orientadas y secuenciadas hacia una tarea final: la elaboración de un "fancine" musical.

Gente que canta

VVAA, Barcelona: Difusión, 1998.

En CD o casete, es un conjunto de canciones compuestas específicamente para tratar ciertos contenidos del manual Gente. También se ha publicado la guía didáctica (*Gente que canta. Guía didáctica*, Barcelona: Difusión, 1999.)

A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español

M. Gil Bürmann, M. Gil-Toresano, S. Izquierdo e I. Soria, Madrid: Edinumen, 2002.

CD-ROM en el que se presentan tres unidades didácticas articuladas en torno a tres canciones: Cruz de navajas, Gracias a la vida y Las cuatro y diez.

Todos estos materiales, incluidas las propias canciones y sus textos, son ahora todavía más accesibles gracias a Internet. Hemos seleccionado algunas de las direcciones que pueden ser de interés.

<http://musica.ciudadfutura.com/>
Buscador de grupos y cantantes.

<http://www.grupocanaverl.com/themes/links/linkshispafolk.htm>
Enlaces a páginas de música de distintos países de Hispanoamérica.

<http://www.ondanet.com/latinos/welcome.html>
Ficheros de sonido de artistas latinos.

<http://www.cantautores.org>
Novedades y noticias discográficas de los cantautores en español. Letras y biografías de los artistas.

<http://www.get.es>
Buscador de páginas sobre grupos

<http://español.mp3.com>
Desde la página general del formato mp3 en español podemos acceder a la mayor base de datos de música en español que podemos bajar a nuestro ordenador gracias a la instalación del programa gratuito winap.

<http://www.muho.com>
Canciones dedicadas por correo electrónico.

<http://www.letrasdecanciones.net>
<http://www.planetadeletras.com>
Páginas donde obtener letras de canciones.

Una vez establecidas las fuentes a las que podemos recurrir y los materiales que están a nuestra disposición es fundamental que establezcamos una serie de criterios que guíen el proceso de selección de las canciones. Queremos resaltar dos en particular:

- En primer lugar tenemos que tener en cuenta la adecuación a la situación de enseñanza. No podemos olvidar las necesidades, gustos e intereses de los estudiantes, así como los contenidos que se estén trabajando del programa. No podemos dejarnos llevar por nuestro gusto subjetivo, sino que tenemos que tener en cuenta indefectiblemente las necesidades de los estudiantes, los objetivos y contenidos

del programa así como factores relacionados con un el grupo tales como el número de estudiantes por aula, la edad, si estamos en una comunidad de habla hispana, etc. En este sentido, es muy interesante aplicar algún cuestionario donde se recoja el conocimiento, el interés y la receptividad de los estudiantes a hacia la música en español.

- Por otro lado tenemos que calibrar la facilidad de explotación didáctica de las canciones. Para ello Osman y Wellman (1978:19-120) proponen las siguientes preguntas para evaluar la facilidad de uso de las canciones como materiales didácticos para la enseñanza de lenguas:
 - ¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos?
 - ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza?
 - ¿Tiene un patrón rítmico marcado?
 - ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?
 - ¿Es útil el vocabulario?
 - ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que sería de utilidad a los estudiantes?
 - ¿Ha tenido proyección internacional como se ha mantenido de actualidad?

Además es muy importante que organicemos la explotación de canciones como cualquier otra actividad, es decir, que tengamos una base de datos y un modelo de ficha en la cual podamos recoger datos referentes a las características discográficas de la canción (títulos, intérprete, autor, año, versiones, etc.), las categorías de explotación didáctica (lengua y sistema, lengua comunicación, cultura), las sugerencias para la explotación (actividades, destrezas, secuenciación) y las observaciones del profesor.

En esta comunicación pretendíamos presentar actividades y reflexiones con las que poder trabajar en un modelo de aprendizaje asistido por ordenador. No estamos hablando necesariamente de aprendizaje autónomo, sino también como propuestas para la clase de ELE, ya sea presencialmente o como trabajo en casa.

A modo de conclusión podríamos decir que hemos querido resaltar en este espacio la importancia que tienen en nuestro plano afectivo las canciones y la música, y que las canciones constituyen un recurso auténtico, flexible y lúdico que permite, mediante una adecuada explotación didáctica, crear contextos de uso de la lengua significativos para los estudiantes, que su potencial didáctico puede analizarse en relación a sus características como muestras de lengua, a los contenidos culturales, y a su valor para el desarrollo de la competencia comunicativa, a partir del trabajo integrado de las destrezas.

Bibliografía

- Álvarez, A. y M. Quirós, 1997, «Poesía, música e imagen. La cultura española a través de las destrezas orales y escritas», *Frecuencia-L*, 6, Madrid: Edinumen, p. 34.
- Antón, R.J., 1990, «Combining singing and psychology», *Hispania*, 73, Greeley: University of Northern Colorado.
- Baddock, B.J., 1985, «A musical approach for free language use», *English Teaching Forum*, XXIII, nº 3, Washington.
- Bordoy, Manuel, 2001, «La música española en la Internet», *Frecuencia-L*, 17, Madrid: Edinumen, pp. 45-47.
- Brown, G. y G. Yule, 1983, *Teaching the Spoken language*, Cambridge: CUP.
- Chapman Parr, P. y S.D. Krashen: «Involuntary rehearsal of second languages in beginning and advanced performers», *System*, vol.14, nº 3, Oxford / Nueva York: Pergamon Press, 1986, pp. 275.
- Corpas, J., 1999, *Gente que canta. Guía didáctica*, Barcelona: Difusión.
- Cranmer D. y C. Laroy, 1992, *Musical openings*, Londres: Longman (Pilgrims Resource Books).
- Gil Bürmann,, M., Gil-Toresano, M., Izquierdo, S. y Soria Pastor, I, 2002, *A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español*, Madrid: Edinumen.

- Gil-Toresano, M., 2001, «El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE», *Carabela*, 49, Madrid: SGEL, pp. 39-54.
- Griffee, D.T., 1992, *Songs in action*, Nueva York: Prentice Hall International.
- Jiménez, J.F. y otros: «Tipología de explotaciones didácticas de las canciones», *Didáctica del español como lengua extranjera*, 4, Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua.
- Maley, A., 1999, «Poetry and song as effective language-learning activities», en W. Rivers (ed.), *Interactive Language Teaching*, Cambridge: CUP, 1987.
- Mata Barreiro, C., 1990, «Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas» en P. Bello y otros, *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana.
- Murphey, T., 1990, «The song-stuck-in-my-head phenomenon: a melodic din in the LAD?», *System*, vol. 18, nº 1, Oxford / Nueva York: Pergamon Press, pp. 53-64.
- , 1992, *Music and song*, Oxford: OUP.
- , 1992, «The discourse of pop songs», *TESOL Quarterly*, vol. 26, nº 4, p. 770.
- Osman, A., y Wellman, L.: «Hey Teacher! How Come They'er Singing in the Other Classes», en *Collected Papers in Teaching ESL and Bilingual Education: Themes, Practices, Viewpoints*, Nueva York: R.Light, p. 115.
- Sacristán, E.: «¡Música, alumnos!», *Frecuencia ELE*, 5, Madrid: Edinumen, 1997, p. 19.
- Santos Asensi, J. 1996, «De la música contemporánea a la didáctica de E/LE», en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona, pp. 413-422.
- , 1997, *M de música*, Barcelona: Difusión, Col. Tareas.
- VV.AA., 1998, *Gente que canta (CD o casete)*, Barcelona: Difusión.
- White, G., 1998, *Listening*, Oxford: OUP.

María Gil Bürman
Manuela Gil-Toresano Bergés
Sonia Izquierdo Merinero
Inés Soria Pastor



DE VACACIONES CON FORGES

Sagrario Ruiz Elizalde

El chiste remite, generalmente, a un saber compartido y reconocido por los comunicantes sobre el mundo que se inserta en el interior del propio discurso. Se instaure así entre ambos (emisor y destinatario, singular o colectivo) una especie de *acuerdo-cooperación* sobre

- a) el tipo de discurso que se establece y utiliza,
- b) el mundo de que se habla, y
- c) el mundo en que se habla.

De este modo, la coherencia semántico-textual y estructural del chiste pone siempre de relieve un determinado conjunto de presuposiciones y un conjunto de conclusiones que se pueden inferir de éstas: el significado «literal» es sólo una parte de lo comunicado, y el *sentido realizado* no siempre (en realidad, pocas veces) coincide con el significado emitido. Se produce ante el chiste una espontánea *adecuación contextual* entre texto, emisor y receptor(es) que permite, más allá de la simple comprensión del mensaje, una cierta “comunidad” o complicidad afectiva ante el chiste. (Vigara Tauste, 1994)

Esta larga cita nos sirve para resumir los mecanismos que se ponen en marcha cuando se utilizan las viñetas, chistes gráficos, de Forges en las clases de ELE. Sobre el primero de los tres aspectos que Vigara señala, la proximidad cultural permite que las viñetas sean reconocidas como un discurso humorístico crítico con facilidad. Es más que probable que el alumnado conozca una versión semejante en la prensa brasileña. Dotar de coherencia (entender el mundo de que se habla y en que se habla) a las viñetas publicadas a lo largo del mes de agosto de este año en el periódico *El País*, para que resulten aceptables pragmáticamente, requerirá casi con toda certeza la búsqueda por parte del alumnado de informaciones complementarias de diversa índole: sociológicas, geográficas... Y aunque aquí se presenta el análisis de las 31 viñetas de forma conjunta, al publicarse diariamente, el trabajo con ellas puede dosificarse y ser realizado día a día. Por otra parte, como los textos seleccionados están publicados en prensa que tiene su versión en Internet, resultan de fácil acceso.

Se puede afirmar que las 31 viñetas publicadas en el mes de agosto configuran un ejemplo de la historia de un cierto sector de la sociedad española contemporánea, aquel que puede salir de vacaciones fuera de su ciudad. Los avatares, problemas en la mayoría de los casos, están expuestos de una manera humorística que si no provocan la carcajada, sí nos pueden hacer sonreír. Desentrañar el sentido de estas viñetas permitirá alumnado de ELE tener un retrato sociológico de veraneantes de una forma mucho más divertida que a través de un sesudo informe. Como Forges representa una visión crítica de la sociedad, conocerán principalmente los problemas a los que tienen que hacer frente durante las vacaciones.

El autor

Forges, seudónimo de Antonio Fraguas de Pablo, es un dibujante gráfico bien conocido ya que publica sus viñetas en diversos medios escritos como *El Jueves*, *Lecturas*, *Interviú* o *El País*. Nacido en 1942, formado en Telecomunicaciones y Ciencias sociales, también ha hecho algunas incursiones como director cinematográfico. Pero es conocido como dibujante. La mayoría de quienes leen la prensa escrita en España es capaz de reconocer la silueta inconfundible de sus personajes tipo: las dos "aldeanas listísimas"; los dos campesinos filósofos, siempre con el inmenso campo como escenario; la pareja urbana moderna, ella tumbada en el sofá leyendo mientras él desgrana sus inseguridades...

Título

Todas las viñetas aparecen bajo el mismo título, «Leyendas urbanas veraniegas», que unifica tanto la temática como el tipo de discurso. Se trata de la referencia al hipotexto, al texto de referencia, que queda fijada en la repetición de fórmulas que las reconocemos como propias de las leyendas tradicionales y que aquí sirven de introducción para saber que van a contar un hecho sobresaliente por algún motivo. En esta razón radica la parodia: la mayoría de las veces es porque se cuenta como extraordinario un suceso que debiera ser normal.

El hipotexto, la *leyenda* tradicional, es un tipo de narración que generalmente se transmite de forma oral y que frente a otros géneros, se refiere a acontecimientos que se presentan como ciertos y sucedidos en una comunidad conocida por los oyentes, en nuestro caso lectores o lectoras. Frecuentemente suelen tener una finalidad aleccionadora que en los textos analizados, es una finalidad crítica humorística.

Como dice Violeta Rojo, de la Universidad Simón Bolívar, en un artículo en Internet sin fecha, estas historietas se podrían calificar por su brevedad como minicuento, en el sentido que la narración es brevísima, que hace una parodia de las formas narrativas de la leyenda, con cierto afán humorístico.

Uno de los dos adjetivos que la acompaña está tachado: urbanas. En realidad la mayoría de los personajes, salvo raras excepciones como la pareja de campesinas, son habitantes de las ciudades pero que durante este mes, abandonan la ciudad buscando el lugar de veraneo. De ahí la tachadura. Quizás sería conveniente recordar aquí que circula desde hace algunos años la denominación de leyenda urbana para designar un tipo de relatos, de carácter anónimo, originadas de forma diversa y difundidas en diferentes medios de expresión, Internet, radio, prensa, con la finalidad de alarmar, desprestigiar, divertir.

El adjetivo de veraniegas no necesita mayor aclaración. Se trata de crear una expresión simétrica a la de leyendas sacras, leyendas religiosas, leyendas heroicas...

Las leyendas se refieren a un lugar determinado que generalmente es significativo para el público. Si revisamos estas leyendas veraniegas, los "sucesos", acontecen en lugares que son bien conocidos como destino turístico. En su mayoría se encuentran en el litoral mediterráneo peninsular aunque también aparece alguna alusión a quien se queda en casa sin salir como podemos ver en la del día 5 de agosto. La mayor parte de estos pueblos o ciudades son centros turísticos playeros o cercanos al litoral mediterráneo, con algunas excepciones como el gallego Corcubión, o el asturiano Noja. Del interior peninsular, surgen Medinaceli, Monzón y Moratalaz en las cercanías de Madrid.

Las historias

LEYENDAS URBANAS VERANIEGAS

Sabido es que la gente que no sale de vacaciones quedándose en la ciudad es proclive a adoptar radicales decisiones referidas a su salud, a su intelecto o a sus actividades deportivas. Se dice que en el moratalazí barrio madrileño de Moratalaz hubo un vecino que en Agosto de 1997 se matriculó en un gimnasio y fue a una clase.



Las leyendas narraban acontecimientos importantes para la comunidad por diferentes razones. Forges utiliza en todas ellas el mismo mecanismo humorístico: relata un hecho como insólito, excepcional, que en realidad, debería ser habitual. Sivan como ejemplo de la secuencia temática de las viñetas de Forges las que abren y cierran el mes. En la larga introducción del primer del día 1, se narra como efectivamente un conductor oyó por radio un comunicado de la Dirección General de Tráfico, con las informaciones pertinentes para quien tiene que viajar en unas fechas de tráfico intenso mientras otro conductor, en medio de una caravana de coches, desgrana las ventajas del suyo totalmente inútiles en ese momento.

LEYENDAS URBANAS VERANIEGAS

2001: En el curso de la Operación Salida, en una larga retención en la A-3, un automovilista escuchó por la radio un comunicado de la DGT en el que se informaba, efectivamente, de la retención, del tiempo estimado en que la misma se desharía y se facilitaba un teléfono de atención personal para incidencias. Dio cuenta de lo escuchado a los conductores próximos, los cuales lograron reducirle y entregarlo a la Guardia Civil, que le acusó ante la Justicia de inducción a la ciudadanía al anhelo de un Estado moderno y eficaz.



En la del último día, vemos el estupor del viajero de una compañía aérea ante los "regalos" que recibe: el equipaje del Bombero torero, atracción veraniega en muchas fiestas de pueblo, acompañado de un pasajero con destino equivocado.

LEYENDAS URBANAS VERANIEGAS

Una leyenda palentina de finales del pasado siglo cuenta que había una compañía aérea que no sólo no perdió jamás un equipaje a un cliente, sino que, además, sorteaba entre ellos equipajes y regalos sorpresa.



Un repaso a los hechos insólitos que se suceden conforme avanzan los días ofrece como resultado un serie de anécdotas en las "sufridas" gentes que salen a veranear tienen que hacer frente a situaciones desagradables. La responsabilidad por estos hechos adversos es de origen diverso que va desde la actuación de diferentes instituciones o empresas, a los hábitos de vacaciones que provocan tensiones en las relaciones personales o el tipo de ocio que se practica en esa época; desde Telefónica por el mal servicio que ofrece hasta la policía de tráfico que no multa a los motoristas que producen un enorme estruendo a su paso; desde los bancos por el mal servicio de los cajeros automáticos hasta los comercios que carecen de las monedas para el cambio; desde el horrible trabajo de las amas de casa durante las vacaciones a la pésima calidad de los *bestseller* que tanto se leen en ese periodo. La mayoría de las historias no tienen una referencia temporal concreta. Son del año 2002, pero podrían haber ocurrido en el anterior y probablemente ocurra algo semejante en el 2003. Sin embargo, en algunos casos, la historia está directamente relacionada con una efemérides concreta como se puede ver en la del día 13 que trata de la saturación que están produciendo las conmemoraciones por el centenario del arquitecto catalán Gaudí.

LEYENDAS URBANAS VERANIEGAS

Se afirma en la bella y mundialmente famosa ciudad tarraconense de Reus, que debido a la confluencia del centenario de Gaudí y de las gigantescas radiaciones ultravioletas del sol en este año, los eritemas solares que se están produciendo tienen una extraordinaria semejanza con la catedral de la Sagrada Familia de Barcelona.



Cabe también señalar que los protagonistas de estas leyendas son gentes anónimas con las que el público se puede identificar con facilidad. Sólo los días 8 y 30 tienen un historia con referencia a personajes conocidos: el presidente de gobierno (8) y el periodista Luis Carandell, fallecido la víspera (30).

Fórmulas narrativas

Afirma Vigara (1994) que «en general, el destinatario identifica inmediatamente y sin dificultad el *universo de discurso* en el que la emisión, en un momento dado, se inserta: ese sistema universal de significaciones al que pertenece todo discurso (con un papel equivalente al de los “géneros” en que se inscriben los mensajes literarios), que, por un lado, determina su validez y su sentido y, por otro, crea expectativas en el receptor y le proporciona datos que le ayudan a interpretarlo...». Ya se ha tratado de la identificación del género de estos textos por parte de un público brasileño (humor gráfico de la prensa escrita). Algo semejante ocurre con las fórmulas narrativas que inician la parte narrativa de todas las viñetas. Cualquiera reconoce que estas expresiones sirven para reconocer el contexto: estamos ante una parodia, pues solo así se entiende su uso (propio de relatos tradicionales y o antiguos) junto con acontecimientos de actualidad. A pesar de que cada texto lleva la firma del autor en el recuadro inferior derecho, Forges, la ficción recurre a las fórmulas narrativas de las leyendas tradicionales de carácter anónimo.

A lo largo de los textos aparecen numerosas expresiones de impersonalidad casi siempre formadas por la construcción de *se + verbo* (en tercera persona del singular): *se cuenta, dice la historia, está siendo muy comentado*. Si el sujeto gramatical aparece, se trata de otra forma de impersonalidad: *una leyenda cuenta, un antiguo cuento relata, un automovilista escuchó, testigos presenciales dan fe, personas manifiestan*. La eficacia del valor aleccionador en el caso de las leyendas tradicionales y de su función de crítica en las que aquí se analizan, reside precisamente en que el hecho relatado es generalizable, no es un caso aislado protagonizado por alguien concreto sino que justamente nos podría haber sucedido a cualquiera.

El verbo frecuentemente está en presente histórico, con valor de pasado: *una leyenda palentina del siglo pasado cuenta*. Semánticamente, los verbos introductorios de la historia pertenecen al campo semántico de relatar: *cuenta, dan fe, circula, refiere, manifiestan, dice, sostiene...*

Algunas dificultades

No todos las viñetas presentan el mismo grado a la hora de que el alumnado alcance el sentido realizado. En algunos casos, el conocimiento y la experiencia que posee el alumnado del contexto inmediato en que se halla inmersa la información así como el acervo de creencias que subyacen pueden entorpecer la tarea de llegar al sentido final del texto.

Valga como ejemplo la viñeta del día 27 en la que además de la crítica a las compañías telefónicas que resulta fácil de entender, hay otros elementos humorísticos que requieren un conocimiento más profundo. Uno de ellos es el propio nombre del historiador vasco Txestapunta (nombre de un juego típico del País Vasco, la cesta punta, añadiendo la grafía en esta lengua *tx* en lugar de la *c* debido a la pronunciación de los vascohablantes). Algo semejante sucede con el título, «Leyendas de Euskalherria, *pues*», también es una parodia del uso frecuente de una partícula habitual en lo hablantes castellanos de origen vasco. Algo parecido ocurre con el catalán, en la del día 21 («Bichet Bujeret del tomate»). El catalán, a diferencia del castellano, utiliza la consonante *t* (dental sorda) en posición final de palabra.

LEYENDAS ~~URBANA~~ VERANIEGAS

El historiador vasco Padre Txestapunta refiere en su portentosa obra "Leyendas de Euskalherria pues" que una profecía augurada en 1756 por un popular brujo de Bermeo vaticinaba que, en el presente año de 2002, un veraneante, en la playa gallega de Corcubión, logrará hablar por su móvil 1 minuto 12 segundos sin que se le corte.

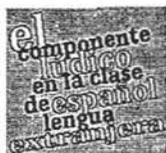


En el marco de utilizar textos auténticos e integrar el componente cultural en los contenidos del aprendizaje de una lengua extranjera como un medio para poder conocer la sociedad en la que dicha lengua es utilizada, es frecuente encontrar chistes gráficos en los manuales de LEM. Los de español no son una excepción como lo demuestra la presencia de la incomparable Mafalda en muchos de ellos. La propuesta que se acaba de presentar sigue parecidos criterios. Al tratarse de una secuencia que abarca 31 textos, permite elaborar una "pequeña historia".

Bibliografía

- Forges, El País, 1 a 31 de agosto de 2002.
Possenti, Sfrío, 1998, *Os humores da língua*, São Pulo, Mercado de Letras.
Reyes, G., Baena, E., Urios, E., 2000, *Ejercicios de pragmática*, I y II, Madrid, Arco/Libros.
Rojo, Violeta, 1996, *El minicuento, ese (de) generado*, *Revista Interamericana de Bibliografía*, vol. XLVI, nº 1-4., Washington. Artículo disponible en Internet: www.iaed.oas.org
Vigara Tauste, Ana M^a, 1994, *El chiste y la comunicación lúdica: lenguaje y praxis*, Madrid, Ediciones Libertarias.

Sagrario Ruiz Elizalde
Consejería de Educación



Anexo

ESCENARIOS	Amposta (4), Moratalaz (6), Costa levantina (7), Oropesa -do (8), Roquetas del Mar (9), Jávea (10), Benidorm (11) Palamós (12), Reus (13), Murcia (14), Estepona (15), Montes de Toledo (16), Noja (17), Playa de al Antilla (18), Mataró (24), Medinaceli (26), Corcubión (27), Denia (28), Monzón-Los Monegros (29), Palencia (31).	
ASPECTOS CRITICADOS	Instituciones	La DGT (Dirección General de Tráfico) por no informar de los atascos ni hacer previsiones adecuadas para la Operación salida (inicio de vacaciones de mucha gente). (1) La policía que no impide la circulación temeraria de los jóvenes ni la explosión de cohetes y petardos durante las fiestas. (14, 20, 28)
	Empresas	De limpieza por el mal mantenimiento del apartamento o casa de verano. (2) De insecticidas por no utilizar recambios universales. (21) De productos fotográficos por la poca duración de las baterías de las cámaras digitales. (9) Telefónica porque no funcionan las conexiones a Internet. (6, 26, 27) Bancos por la escasa visibilidad de la pantalla de los cajeros automáticos. (22) Comercios por carcer de cambio para los euros. (29) Compañías aéreas por perder el equipaje. (31) TVs por el bajo nivel de los informativos. (12) Comercios de 1 Euro por la escasez de productos de este precio. (29) Bares y restaurantes por la deficiente atención a los clientes. (11)
	Ocio	<i>Bestsellers</i> , por su baja calidad. (19) Los cantantes de la Operación Triunfo, por su omnipresencia. (16) Saturación con las conmemoraciones del centenario de Gaudí. (13) Lo poco rentables que resultan los productos de la propia huerta (22)
	Hábitos personales	Dificultad en cumplir los buenos propósitos. (5) Excesivo número de visitas. (24) Mala educación de los hijos. En el restaurante (25), en sus horarios (23), es sus estudios (15) El excesivo trabajo doméstico que recae en las mujeres durante las vacaciones. (18) Excesivo trabajo que provoca el verano. (3)
FÓRMULAS NARRATIVAS	Circula la leyenda (2, 3), Parece ser (4), Sabido es que ..Se dice (5), Existe la leyenda(6), Está siendo muy comentado (7), Se cuenta (8, 16, 26, 29, 31), Personas manifiestan (9), La bella ciudad posee la leyenda (10), Un leyenda levantina refiere (11, 27), Existe la creencia (12), Se afirma (13, 22), Jóvenes afirman (14), Testigos presenciales dan fe (15), Dice la pequeña historia (17), Los más ancianos del lugar afirman (18), Una tradición mediterránea sostiene (19), Un cuento chino relata la historia (20, 28), Un antiguo cuento relata la historia (21, 25), Una tradición sostiene (23)	

* Los números entre paréntesis se corresponden con los días de publicación.

JUGAR CON LA LENGUA. O DICIÉNDOLO DE OTRO MODO: ¡APRENDER ES DIVERTIDO!

Lívia M. T. Rádis Baptista, Fernanda Isabel Bitazi,
Ione Berenice Helvécio y Wania Karolis Ramos

Introducción

Uno de los objetivos de la asignatura «Prática e Supervisão de Estágios em Espanhol», de nuestra universidad es desarrollar en los futuros profesores de lenguas la competencia metodológica, lo que exige una cuidadosa preparación a la hora de organizar cursos y programas. Sabemos que el profesor es quien prepara sus clases y para ello debe seleccionar contenidos, actividades y materiales didácticos apropiados. Teniendo en cuenta dichos aspectos, a lo largo del primer semestre de 2002 iniciamos un proyecto cuyo objetivo era facilitar y estimular la creación de materiales didácticos. Seleccionamos tres propuestas de juegos elaboradas y aplicadas por nuestras alumnas en las clases del Centro de formación del profesorado.

En la parte teórica de este trabajo, examinamos la importancia de estimular y facilitar el uso de la lengua española en clase y, además de eso, la necesidad de motivar a los aprendices a que participen en las tareas, en el sentido de que combatan sus inhibiciones al producir en la lengua extranjera. Luego analizamos cuál es el papel del profesor y el papel de los materiales didácticos. Para concluir, exponemos algunas consideraciones acerca de la importancia de la práctica de actividades lúdicas para la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto a la parte práctica, presentaremos algunas propuestas de actividades lúdicas que podrán facilitar la labor del profesor y el aprendizaje.

La enseñanza comunicativa de la lengua

Características de la enseñanza comunicativa

No nos interesa examinar —de modo exhaustivo— en qué consiste la enseñanza comunicativa, sino más bien relacionar algunos de sus principios básicos a nuestra realidad de enseñanza de español como lengua extranjera a brasileños. Según Melero Abadía (2000:86), en la enseñanza comunicativa no hay una teoría

unificada y uniformada, pero existen dos principios básicos en los cuales se apoya la orientación comunicativa de la enseñanza de la lengua:

1. Interesa el uso de la lengua y no propiamente el conocimiento lingüístico. Las lenguas se aprenden para entenderse con otras personas, o sea, para usarla en situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Recoge del Audiolingüismo y del Enfoque situacional, y aún, del Método Audiovisual algunos principios: el concepto de situación, las muestras auténticas de modelos lingüísticos, la inclusión del léxico y de la gramática en diálogos coloquiales. La persona que aprende debe desarrollar las destrezas interpretativas (leer y escuchar) y las expresivas (hablar y escribir) en la lengua que aprende. Eso se refleja en la selección de ejercicios, temas y textos.
2. El uso de la lengua en situaciones reales permite que obtengamos un aprendizaje más eficaz.

A estos dos principios básicos se agregó posteriormente la concepción de que el aprendiz es el eje del proceso de aprendizaje: se valoran sus necesidades y sus expectativas, e incluso las diferentes formas de aprender y sus experiencias previas con otras lenguas.

Melero Abadía (2000:102-104) llama también la atención hacia la amplitud y flexibilidad metodológica de la enseñanza comunicativa. La enseñanza de una lengua extranjera tiene como objetivo que el aprendiz logre la competencia comunicativa. Según Canale y Swain (1980) la competencia comunicativa comprende la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

En cuanto a la teoría del aprendizaje, Richards y Rodgers (Melero Abadía, 1986) señalan que hay algunos principios básicos que definen la práctica: a) las actividades que suponen una comunicación real impulsan el aprendizaje; b) las actividades en las que se emplea la lengua para realizar tareas que tengan sentido impulsan el aprendizaje y c) la lengua que tiene sentido para el aprendiz facilita el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, sabemos que en una orientación comunicativa interesan contenidos que ayuden al aprendiz a orientarse en un nuevo mundo y a desarrollar una nueva manera de encarar su propio universo. El papel del aprendiz es activo y debe desarrollar estrategias de aprendizaje y criterios para autoevaluación. Hay una grande variación en las formas de trabajo en la clase, según los objetivos y las posibilidades del grupo. El docente es un facilitador del proceso, estimula la cooperación y facilita el aprendizaje. Por lo tanto, los materiales son diversificados y adquieren un relevante papel en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua.

La importancia del análisis, la selección y la creación de materiales didácticos para una enseñanza comunicativa de español lengua extranjera

Notamos que, en la enseñanza comunicativa, el uso de materiales diversificados constituye una importante herramienta para facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, en una enseñanza centrada en el aprendiz, en sus intereses y en sus necesidades como lo es la propuesta comunicativa, no es raro que el profesor (o en nuestro caso aquellos que van a ser futuros profesores) se enfrente a la necesidad de analizar y seleccionar materiales disponibles en el mercado. Además de eso, deben ser capaces de crear, elaborar y diseñar propuestas didácticas, o sea, materiales complementarios para trabajar determinado aspecto lingüístico de su grupo o grupo de aprendices. Puede ser una dificultad específica de determinado grupo de alumnos, o aún, de alumnos brasileños. García García (1995:393-396) señala que "el objetivo final del profesor de español segunda lengua es la de lograr satisfacer las necesidades de sus alumnos, de las cuales, a veces, el libro de texto sólo cubre parcialmente, siendo parte de la labor del profesor complementar dicha carencia. En muchos casos, es difícil encontrar el libro de texto ideal, por lo que el profesor necesita crear un material que subsane las deficiencias del ya existente."

Por ello, aunque hoy en día tengamos una gran diversidad de materiales para la enseñanza de español, el profesor necesita crear el suyo para atender a la especificidad de su grupo de alumnos. Una de las preocupaciones actuales de nuestro grupo es exactamente la enseñanza de vocabulario y del componente cultural en las clases de español a niños y a adolescentes brasileños. Observamos una carencia de materiales didácticos, o sea, de actividades lúdicas dirigidas a dichos aspectos. El proyecto de creación de materiales surgió de esa constatación práctica.

Aspectos para la creación de materiales didácticos

Según García García (1995:394-396), antes de la producción de materiales didácticos debemos reflexionar y considerar las características del “receptor objetivo” —en su caso son los inmigrantes y los refugiados y en el nuestro son los aprendices de español lengua extranjera de los cursos de enseñanza fundamental y media, o sea, niños y adolescentes. La autora (1995:394) presenta un cuadro en el que apunta las características de personalidad y las de pensamiento del grupo, la metodología y el material.

Aparte de los aspectos citados, la misma autora (1995:395) considera que en la creación de materiales hace falta que consideremos los siguientes puntos:

- a. “la autenticidad de las muestras”: se refiere a la elaboración de diálogos y de informaciones que no sean artificiosas;
- b. “la contextualización”: necesidad de definir el contexto de modo claro;
- c. “la motivación”: el diseño de la propuesta debe estar encaminado a motivar el aprendizaje y a despertar en el alumno una relación con su realidad inmediata y práctica;
- d. “la creatividad”: el alumno debe utilizar lo propuesto de modo espontáneo en la segunda lengua;
- e. “la finalidad”: la actividad debe tener un propósito, un significado para el alumno;
- f. “la integración”: la propuesta de actividad tiene que permitir al alumno que interactúe en las situaciones a las que tendrá que enfrentarse e integrarse;
- g. “la progresión de fases dentro de la unidad”;
- h. “integración de destrezas”: comprensión y expresión oral y escrita deben estar articuladas.

Nos parece que algunos de los aspectos señalados por la autora nos podrían ayudar a la hora de elaborar y diseñar propuestas de materiales didácticos. Pero hay que recordar que su propuesta de enseñar español se da en un contexto de inmersión y, básicamente, a adultos inmigrantes y refugiados. Nuestra realidad es otra: se trata de enseñanza formal de la lengua española, no hay inmersión en el idioma y, de modo general, nuestros alumnos son brasileños de Enseñanza Fundamental y Media. Sin embargo, aunque haya esas diferencias —respecto al contexto en que se da el proceso de enseñanza de español y respecto al perfil del grupo—, las sugerencias y orientaciones de la autora son relevantes. No podemos ignorar, a la hora de diseñar materiales y/o propuestas didácticas, aspectos importantes como los mencionados por García García (1995:394-395). Enfatizamos, entre ellos, la necesidad de la contextualización (de aplicación de lo propuesto a una situación similar o verosímil de comunicación en la lengua meta), la creatividad, la finalidad (aprender y de enseñar vocabulario y el componente cultural, en nuestro caso) y la motivación.

Jugar y aprender: una pareja

Hemos tratado de la enseñanza comunicativa, de la actuación del profesor como facilitador del aprendizaje y de la importancia de los materiales didácticos para dicha enseñanza. Mencionamos la necesidad de analizar, seleccionar y crear materiales didácticos y algunos criterios que hay que tener en cuenta en dicha labor. Al principio de este trabajo mencionamos un proyecto que hemos desarrollado en la Universidad Presbiteriana Mackenzie, que consiste en la elaboración de materiales didácticos, uno de ellos los juegos.

¿Por qué los juegos? Porque constituyen un material importante para la clase, especialmente las dirigidas a niños y adolescentes, pues motivan a los aprendices, reducen la ansiedad y favorecen la participación y la integración del grupo en las actividades propuestas. Recordamos que la motivación es fundamental para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. En la medida en que los aprendices se enganchan a una actividad significativa, que les permite no sólo actuar sino también reflexionar, se potencia el aprendizaje. Además de la motivación, los juegos pueden reducir la ansiedad, crear un clima de cooperación y amistad y fomentar el intercambio y la interacción entre los alumnos. Entre las teorías nativistas de adquisición de segundas lenguas se incluye la propuesta de Krashen: su Teoría de la Monitorización es una de las más importantes de los años 70 e inicio de los 80. Las cinco hipótesis propuestas —la de la adquisición y del aprendizaje, la del orden natural,

la del monitor, la del input y la del filtro afectivo— son bastante conocidas por aquellos que se dedican a la enseñanza de lenguas. Al decir que los juegos reducen la ansiedad, estamos de acuerdo con lo propuesto por Krashen en su hipótesis del filtro afectivo. Según Baptista (2000:80) “la hipótesis del filtro afectivo, basada en Dulay y Burt, se refiere a los distintos factores afectivos, como la motivación, la autoconfianza, la falta de autoestima y la ansiedad, que contribuyen, aunque no sean la causa, a la adquisición de una segunda lengua. Según Krashen, la ausencia de motivación, la falta de autoestima y la excesiva ansiedad pueden ‘activar el filtro’ y causar un ‘bloqueo mental’, que impiden que el input comprensible alcance el DAL y que lo utilicen en la adquisición.”

Considerando lo mencionado, no cabe duda de la importancia de los juegos como elementos motivadores y potenciadores del aprendizaje. Presentaremos, a continuación, algunas propuestas de actividades lúdicas en las que hemos considerado los siguientes aspectos:

- a) la especificidad del grupo (aprendices brasileños de enseñanza fundamental y media: niños y adolescentes);
- b) aprendices de los niveles básico e intermedio de español;
- c) propuestas que articulan el vocabulario y el componente cultural;
- d) propuestas que han sido aplicadas previamente.

Propuestas de actividades lúdicas para la clase de español

A) Primera propuesta: “Enigma”

1. Nivel: Básico e intermedio
2. Objetivos:
 - a. Comunicativos: Identificar y describir objetos y/o personas.
 - b. Lingüísticos/Gramaticales: Emplear el presente indicativo, verbo ser y adjetivos.
 - c. Culturales: Conocer personalidades, curiosidades, hechos históricos y la cultura de países hispanohablantes.
3. Material:
 - Cartulina, Papel “kraft” u otro semejante.
 - Hoja de papel blanca y de color.
 - Figuras (recortes de revistas, periódicos o Internet).
 - Adivinanzas, refranes, bromas, historietas, tebeos.
 - Goma.
 - Cinta adhesiva o bramante.
4. Preparación del material:
 - En el papel kraft marcar 12 cuadrados (o más, siempre en números pares).
 - Recortar la hoja de papel en color en cuadrados más pequeños o iguales.
 - Recortar la hoja blanca en cuadrados más pequeños.
 - Recortar las figuras seleccionadas en un tamaño adecuado (menor que el cuadrado) y unir las (figuras iguales o distintas) en cada uno de ellos.
 - Distribuir las figuras desordenadamente por los cuadrados.
 - Unirlas al papel kraft con la cinta adhesiva o bramante.
 - Se dispondrá de un cuadrado grande (96x66) con 12 (o más) cuadrados pequeños. Volver los cuadrados coloreados y omitir las figuras.
5. Procedimiento:
 - Preparar el espacio para el juego: unir el juego en la pizarra y apuntar en sentido vertical 4 letras (o más: igual número de cuadrados) y, a la izquierda, en sentido horizontal 3 números (o más: igual número de cuadrados).
 - Presentar el juego e invitar a los alumnos a que participen.

6. Enseñar cómo se juega:

- El alumno tiene que escoger un cuadrado y decir un número y una letra. El profesor (o instructor) destapa el cuadrado correspondiente.
- Si encuentra una figura tendrá que elegir otro cuadrado para intentar encontrar la pareja. Si escoge un cuadrado distinto salta un turno y cuando encuentra dos figuras iguales el profesor dirá quién, qué y de dónde es el personaje escondido.
- Si selecciona un cuadrado en el que no haya figuras no tiene que seleccionar otro. El profesor o el alumno lo lee y el alumno tendrá que acertar la adivinanza propuesta.
- Si no hay ni figura, ni adivinanza, hay una interrogación. En este caso el profesor o el alumno eligen una adivinanza o una historia y el alumno tendrá que contarla o leerla. Si es un refrán, el alumno tendrá que recitárselo al grupo.

B) Segunda propuesta:

1. Nivel: Básico

2. Objetivos:

- a. Comunicativos: 1. Ampliar el léxico referente al vestuario, teniendo en cuenta las variantes lingüísticas españolas e hispanoamericanas; 2. Identificar las características generales de las ropas, o sea, el tipo de material y los colores; 3. Expresar gustos acerca del tipo de ropa que les apetece utilizar en situaciones formales o informales.
- b. Lingüísticos-gramaticales: 1. Verbo gustar y formas pronominales.

3. Material:

- Carteles de cartón.
- Dibujos de las prendas de ropa.
- Lana.
- Algodón.
- Papel suave.
- Papeles con las descripciones de las ropas.

4. Procedimiento:

- Presentar a los alumnos dos carteles con una secuencia de dibujos de tipos de ropa, que incluyan algunas variantes del español.
- A medida que el profesor presenta los carteles a los alumnos, pedirles que expresen sus gustos acerca de determinadas prendas y que identifiquen sus características, por ejemplo, el tipo de material y los colores de las prendas.
- A continuación, presentarles a los alumnos otros carteles que contengan otro tipo de ropa, que no podrán estar nombrados.
- Dividir a los alumnos en grupos, sortear el puesto de salida en el juego y determinar cuál va a ser el turno de juego de los demás grupos.
- Uno de los componentes del grupo sorteado sacará de una bolsa un papel con el nombre de una prenda y su respectiva descripción. Este alumno deberá leerlo en voz alta, para que sus compañeros puedan adivinar a cuál de las prendas, presentes en los carteles, se refieren el nombre y la descripción.
- Si los alumnos lo saben, el alumno del grupo fijará el papel con el nombre y la descripción debajo de la respectiva prenda; en caso contrario, el próximo grupo intentará adivinarlo.
- Vence el grupo que logre el mayor número de respuestas correctas.

C) Tercera propuesta: "Rayuela"

1. Nivel: Básico

2. Objetivos:

- a. Comunicativos: Identificar y emplear los números en español.
- b. Lingüísticos/ Gramaticales: Números.

3. Procedimiento:

- Dibujar las rayas en el suelo.
- Pedir a los alumnos que la completen con números de uno a diez. Emplear colores para destacar los números. Los alumnos deberán escribir en letra los números.
- Cada alumno deberá, por turno, tirar una moneda, piedra o tejo en la raya. El alumno salta las rayas y a medida en que salta dice los números. No puede pisar las rayas. Quien se equivoca, pierde y vuelve a intentarlo otra vez. El objetivo es decir todos los números sin equivocarse. Esta práctica se amplía, pues a partir de este juego los alumnos deberán emplear los números para expresar la edad, fechas, horas, etc.

3. Consideraciones finales

En este trabajo nos hemos preocupado de ofrecer un estudio teórico y una propuesta práctica con sugerencias de actividades lúdicas. Nos parece que las propuestas lúdicas presentadas pueden resultar interesantes en las clases de español como lengua extranjera. La preparación de los juegos propuestos no supone un coste elevado y, además de eso, son duraderas y fáciles de realizar. Otro aspecto es que podemos adaptar los juegos a otros niveles, siempre y cuando se gradúe la dificultad. En fin, esperamos haber contribuido a potenciar el aprendizaje de español a través del componente lúdico, concretado en las propuestas presentadas.

Bibliografía

- Baptista, L.M.T.R., 2000, «Teorías lingüísticas e aquisição e aprendizagem de línguas», *Todas as Letras. Revista de Língua e Literatura*, nº 2, pp. 77- 85.
- García García, P., 1995. «La creación de materiales. Producción de material didáctico dirigido a inmigrantes y refugiados en España», Teodoro Álvarez Angulo (coord.), *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del Español para inmigrante y refugiados*, Madrid, Universidad Complutense, pp. 393-396.
- Llobera, M. y otros, 1995, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- Melero Abadía, P., 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

Livia M. T. Rádís Baptista, Fernanda Isabel Bitazi,
Ione Berenice Helvécio y Wania Karolis Ramos
Universidade Presbiteriana Mackenzie



JUEGOS Y VERBOS

Regina Amelia Darriba Rodríguez, Fernanda Deah Chichorro,
Cleide Margareth Horban y Kátia Müeller

La experiencia que se pretende compartir en este Congreso se refiere al trabajo realizado en el Centro de Lenguas de la UFPR (Universidade Federal do Paraná), que existe desde 1994. A pesar de su trayectoria y de la experiencia adquirida en muchos años de trabajo, siempre nos deparamos con las mismas dificultades por parte de los aprendices de E/LE.

Pero, antes de entrar en la cuestión que nos ocupa, los verbos, debemos preguntarnos: ¿cuál es el reto de un profesor de L₂? Quizás no tengamos la respuesta, pero nos gusta imaginar que sí: sería enseñar de manera eficaz y atractiva, tener los objetivos claros y saber qué enseñar y cómo enseñarlo en un tiempo limitado.

¿Por qué en un tiempo limitado? Porque en nuestro caso trabajamos seis módulos de sesenta horas con los alumnos, lo que da un total de trescientas sesenta horas en un periodo de tres años.

Aunque el vocabulario de una lengua es lo periférico, frente a lo nuclear del sistema lingüístico (representado por la Morfosintaxis), es indiscutible que el vocabulario es lo que primero nos coloca en contacto con otra cultura, lo primero que nos ayuda a la comunicación. ¿Qué debemos enseñar, sólo palabras?, ¿una lista de verbos? Como respuesta a esta cuestión, remitimos a lo que han dicho Sánchez Lobato y Marcos Marín (1991: 68): «Para comprender y expresarse adecuadamente en una lengua son igualmente imprescindibles tanto la gramática como el vocabulario. Memorizar largas listas de palabras sin conocer el mecanismo de su combinación gramatical resulta tan inútil, para la comunicación lingüística, como pretender construir frases gramaticalmente correctas sin tener un conocimiento de las palabras necesarias para expresar una idea o una función determinada».

En el CELIN trabajamos siguiendo un enfoque comunicativo moderado. Nos vienen muy bien las palabras de Santos Gargallo, Mejía Ruiz y Ribera Llopis (1990: 277) para explicar nuestra metodología: «Es un posible juego que utilizamos como pretexto para que alguien (el alumno) aprenda algo (una estructura funcional) con el objetivo de cubrir las necesidades de una situación comunicativa. Su finalidad es introducir o consolidar una estructura a través de su contextualización en una práctica real». Queda implícito que una actividad comunicativa no es un simple apoyo o complemento de relleno, es necesaria e integral en el diseño del programa. Ejercicios estructurales

y funcionales son eslabones de una misma cadena, y deben sucederse en la programación como una sarta con solo y único objetivo: aprender a comunicarse. Queremos romper la insana creencia de muchos profesores de que este tipo de actividades responde al “muy bien, niños ya podéis cerrar los libros, que vamos a jugar” con los verbos. Creemos que estamos en el camino correcto, ya que los alumnos además de aprender se divierten, y es bastante común escuchar declaraciones de tipo: “Además de aprender español, hago terapia aquí”.

Lo que hay que aclarar es que se puede aprender, y muy bien, a través de actividades lúdicas que pueden estar presentes o no en los libros, dejando bastante claro al alumno que aprender una lengua puede ser a la vez serio y divertido. El lenguaje asume así una función lúdica.

Dentro de nuestra concepción de lo lúdico en relación con la gramática, hemos aplicado varios ejercicios a nuestros estudiantes. No trabajamos con un número superior a dieciocho alumnos por grupo, y el trabajo se desarrolla en cuatro horas semanales. Han completado como mínimo la enseñanza secundaria, y la mayoría tiene estudios superiores.

A continuación sugerimos algunas actividades que hemos desarrollado en nuestras clases para trabajar los verbos desde una perspectiva lúdica.

SIGUE LA HISTORIA	
Material:	Tarjetas con verbos
Objetivos comunicativos	Hablar de acciones habituales en el pasado Describir en pasado Expresar la frecuencia
Objetivos gramaticales:	Pretérito Imperfecto
Destrezas:	Expresión oral Comprensión oral (otros estudiantes)
Nivel:	Básico
Organización del aula:	Todo el grupo
Léxico:	Abierto (acciones que cada uno realizaba en el pasado)
Desarrollo:	El profesor repasa los marcadores temporales y algunos alumnos hacen frases como ejemplo. Distribuir todas las tarjetas entre los alumnos. Alguien empieza el juego diciendo: “Cuando yo era pequeño ...” (elige un verbo de una de las tarjetas). El alumno siguiente tiene que continuar la historia, eligiendo otras tarjetas y así sigue el juego... Si el alumno no sabe qué decir o se equivoca al conjugar el verbo estará eliminado del juego.
Evaluación:	Puntos en la nota o premios Gana quien queda el último. En el caso de que se acaben las tarjetas y aún permanezcan más de dos alumnos, pueden seguir jugando con otros verbos, sin repetirlos.

Verbos para las tarjetas:

ACOSTARSE	DORMIR	LLAMAR
BEBER	ENSEÑAR	PONER
CANTAR	ESCUCHAR	QUERER
CENAR	ESTUDIAR	TENER
COMER	GUSTAR	VIAJAR
DECIR	HACER	VISITAR
DESEAR	IR	VISITAR
DESPERTARSE	JUGAR	VIVIR

DOMINÓ HUMANO DE PARTICIPIOS	
Material:	Delantal con verbos en infinitivo (en la espalda) y participio (en el pecho).
Objetivos comunicativos	Crear un ambiente dinámico que posibilite a los alumnos hablar de hechos pasados en Pretérito Perfecto.
Objetivos gramaticales:	Memorizar los participios irregulares. Pretérito Perfecto.
Destrezas:	Expresión oral. Comprensión oral (otros estudiantes).
Nivel:	Básico
Organización del aula:	Todo el grupo.
Exponentes lingüísticos:	Te toca a ti/¿Me toca a mí? Es tu turno/¿Es mi turno? ¿Cuál es tu infinitivo/participio? (opción).
Desarrollo:	Todo el grupo. El profesor entrega un delantal para cada alumno (Atención: el número de delantales deberá ser igual al número de alumnos). Los alumnos caminan por el aula intentando encontrar los dos compañeros que completan los verbos de su delantal formando una cola y cerrando el círculo.

¿QUÉ ESTÁN HACIENDO?	
Material:	Cuadros de pintores famosos
Objetivos comunicativos	Describir acciones representadas en los cuadros
Objetivos gramaticales:	Perífrasis Estar + Gerundio
Destrezas:	Expresión oral Comprensión oral
Nivel:	Básico
Organización del aula:	En grupos de 4 a 5 alumnos
Léxico:	Variado
Desarrollo:	El profesor les presenta el primer cuadro a todo el grupo y cada uno deberá escribir el mayor número de frases utilizando Estar + Gerundio para describirlo. Se hace lo mismo con los demás cuadros.
Evaluación:	Gana el equipo que presente el mayor número de frases.

Bibliografía

- Sánchez Lobato, Jesús y Marcos Marín, Francisco, 1991, *Lingüística Aplicada*, Madrid, Síntesis.
Santos Gargallo, Isabel, Mejía Ruiz, Carmen y Ribera Llopis, Juan M., 1990, «Actividades comunicativas: el ludismo no es algo marginal», *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, pp. 277.

Regina Amelia Darriba Rodríguez, Fernanda Deah Chichorro,
Cleide Margareth Horban y Kátia Müller
Universidade Federal do Paraná



¡CON NOMBRE Y APELLIDO! LOS VERBOS. DE LO FORMAL A LO LÚDICO

M^a Eulalia Alzueta de Bartaburu

Dado que el aprendizaje es un proceso constructivo que involucra la inteligencia, la imaginación y el saber previo, al promover la construcción de generalizaciones y sistematizaciones referidas a los aspectos formales de la lengua, ponemos también en práctica el proceso de enseñanza al apelar a la imaginación, al componente lúdico y a la creatividad. Entendemos como creatividad la innovación y generación de ideas, ligadas también al juego, a la imaginación, a la exploración y que el individuo acepta como desafío para su crecimiento.

En ese proceso de enseñanza/aprendizaje, el profesor, en su papel de orientador, aprende a aprender, aprende a enseñar, enseña a aprender y también enseña para aprender, en una búsqueda constante de nuevas herramientas para la construcción de los conocimientos propios y de sus alumnos. Un profesor capacitado tiene condiciones de capacitar.

¡Con nombre y apellido! propone la enseñanza/aprendizaje de los verbos enfocando simultáneamente la estructura gramatical, la interpretación de texto, el juego y la música. La comprensión de texto, a través de la fabulación del tema busca el punto de equilibrio entre lo concreto y lo abstracto.

Después de la presentación formal del tema gramatical, que haremos en forma de cuadro sinóptico con algunas pistas a partir de un estudio contrastivo con el portugués, se propondrá una dinámica grupal en donde los participantes podrán trabajar y poner en práctica —de forma espontánea— los conceptos adquiridos en un momento anterior y, al mismo tiempo, motivarlos para que piensen, hablen y escriban en español. Se propone, así, un aprendizaje formal de los verbos y la práctica activa y lúdica. Juntos, forman un conjunto completo que le da al alumno una visión profunda y global de un tema tan complejo como este. Al aunar los conocimientos y la creatividad, estimularemos el desarrollo del razonamiento del alumno, su capacidad de innovar y generar ideas y la construcción de sus conocimientos con bases sólidas, fomentando también la solución de conflictos a través del pensamiento, del conocimiento y del juego. Todos dirigidos hacia una comunicación real, activa y efectiva. Recordemos que cuando el alumno crea y ejecuta, fija y retiene el noventa por ciento de los conceptos que le son presentados.

De esta forma, nos preguntamos ¿la gramática puede ser amena? Puede ser amena siempre que consigamos aunar la creatividad, el ingenio, el trabajo colectivo y el desarrollo de la comprensión lectora, auditiva e interlocutiva. El profesor, orientador, versátil, interactivo y motivador, estimula en el alumno el saber previo, la búsqueda y construcción de los conocimientos, el desarrollo del razonamiento, la dinamización del proceso de aprendizaje, la creatividad, la investigación, la reflexión, la interacción y la discusión.

Diapositiva 1

PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

- ✓ Constructivo, que involucra la inteligencia, la imaginación y el saber previo;
- ✓ Cuando promovemos la construcción de generalizaciones y sistematizaciones referentes a los aspectos formales de la lengua, podemos apelar también a la imaginación, al componente lúdico y a la creatividad. Entendemos como creatividad la capacidad de innovación y generación de ideas ligadas también al juego y a la exploración. Es una estrategia de crecimiento

EL PROFESOR, EN SU PAPEL DE ORIENTADOR:

- ✓ *Aprende a enseñar*
- ✓ *Enseña a aprender*
- ✓ *Aprende a aprender*
- ✓ *Enseña para aprender*

El profesor, capacitado, versátil, interactivo y motivador, estimula en el alumno el saber previo, la búsqueda y construcción de los conocimientos, la dinamización del proceso de aprendizaje, la creatividad, la investigación y la reflexión, en una constante valoración del ser humano.

¡Con nombre y apellido! propone la enseñanza/aprendizaje de los verbos enfocando simultáneamente:

- ✓ El aprendizaje formal de los verbos de forma contrastiva;
- ✓ La interpretación de texto a través de la fábula, buscando el punto de equilibrio entre lo concreto y lo abstracto;
- ✓ Música, Juego, video;
- ✓ Tecnología;
- ✓ La puesta en marcha.

Al aunar la comprensión lectora, auditiva e interlocutiva, la imaginación, el trabajo colectivo, la investigación, la interacción y la creatividad, estimularemos en el alumno el desarrollo del razonamiento y la construcción de una comunicación real, activa y efectiva.

La gramática en forma de fábula busca el punto de equilibrio entre lo concreto y lo abstracto. La historia que figura a continuación presenta los verbos *Ser, Estar, Tener, Haber, Hacer, Poner* y *Volver* como personajes principales de la historia. Se puede trabajar con el texto de varias formas:

- a) Comprensión de texto.
- b) El profesor puede:

- extraer los verbos que son los personajes de la historia y pedir a los alumnos que rellenen los huecos.
- retirar los verbos conjugados para que el alumno los conjugue.
- sacar los artículos y/o las preposiciones para que el alumno rellene los huecos.
- los alumnos podrán tomar otros verbos-personaje para elaborar otra historia. Después la presentarán oralmente y hasta podrán dramatizarla, aunando los conocimientos a la creatividad.

Diapositiva 2

¿SON TRES? SON CUATRO, SON CINCO...

Son muchos más. Se encuentran. Cada uno se siente superior al otro. Sus nombres son: Ser, Estar, Tener, Haber, Hacer, etc.

Ser se siente importante. Él es existencia y se siente útil porque sirve para conjugar la voz pasiva. Un día le pregunta a Tener: —¿Y tú, quién eres?

Tener le responde: —Yo soy Tener, tengo el don de poseer. Tengo habilidad, belleza. Eso tú no lo tienes. Y ustedes, ¿qué tienen? —dice mirando a Estar y a Haber. Estar, sorprendido con la respuesta que Tener le dio a Ser, dijo: —Yo, al igual que Ser, estoy presente en todos lados.

Haber no se contuvo y exclamó: —¿Nadie me va a preguntar nada? Sin mí, nadie forma un tiempo compuesto. ¿Cómo puede decirse 'he comido' sin que sea yo quien lo diga? Es imposible. Cuando no soy auxiliar, significo existencia. Hay, había, hubo y habrá gente tan importante como yo, pero no hay, ni había, ni hubo, ni habrá nadie más importante que yo.

Todos gritaron. Cada uno se sentía mejor que el otro. Tener exclamó: —Ustedes serán importantes pero si tienen frío, si tienen hambre, si tienen sed, si tienen calor, ¿a quién llaman? A mí.—Gran cosa —dijo Estar—. ¿Quién está presente cuando alguien está a gusto?, ¿y cuando está nublado?, ¿y cuando está lloviendo?, ¿y cuando alguien está quieto o está cansado? ¿Qué sería de Gerundio y de Participio sin mí?

—Pero si quieres hacerte amigo de alguien o, incluso, hacerte rico ¿a quién llamas? —protestó Hacer—. ¿Y si hace calor, si hace frío o si hace mucho tiempo que no me ves?

—La verdad —exclamó Ser—, deberíamos acordarnos de 'Poner', pues si te pones contento, si te pones furioso, si te pones nervioso, si hasta te pones colorado, ¿quién está presente?

—Seamos, entonces, justos —dijo Estar—. 'Volver' también es importante.

—¿Por qué? —gritaron todos al unísono.

—Si en esta discusión nos volvemos todos locos ¿a quién llamamos? —concluyó Estar.

M. Eulalia A. Bartaburu

Esta propuesta que figura a continuación motiva el uso de la música en clase. Los alumnos le pondrán música a la letra (puede ser un rap —como es este caso— u otro ritmo). A continuación, los alumnos, en grupos, tomarán otra regla gramatical, la condensarán, escribirán la letra y le pondrán música.

Diapositiva 3

UNA IDEA...

La gramática a través de la música

UIR - DUCIR - E por I - O por U

"UIR" tiene "Y" en la 1ª en la 2ª, en la 3ª,

"DUCIR" tiene Z en la 1ª

*"UIR" siempre "Y" en el pasado, pero ¡cuidado!,
sólo en la 3ª*

"DUCIR", en todas las personas, "J", en el pasado.

¿UIR? ¡UYO! ¿DUCIR? ¡DUZCO! ¿UIR? ¡UYÓ!

¿DUCIR? ¡DUJO!

*"IR" con "E" en la sílaba anterior, "I" o "IE", en el presente;
pero ¡cuidado! "I" en el pasado, sólo en la 3ª*

"O" en la misma posición, "U" o "UE" en el presente,

"U" en el pasado, siempre en la 3ª

Y, en presente y en plural, 1ª y 2ª siempre regular.

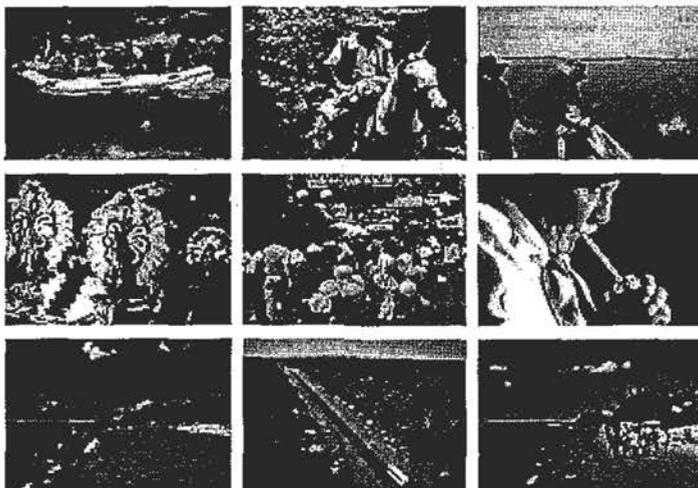
M.E.A.B.

Ahora les toca a ustedes: ¡a compactar las reglas, ponerles música y... a cantar!

Diapositiva 4

OTRA IDEA

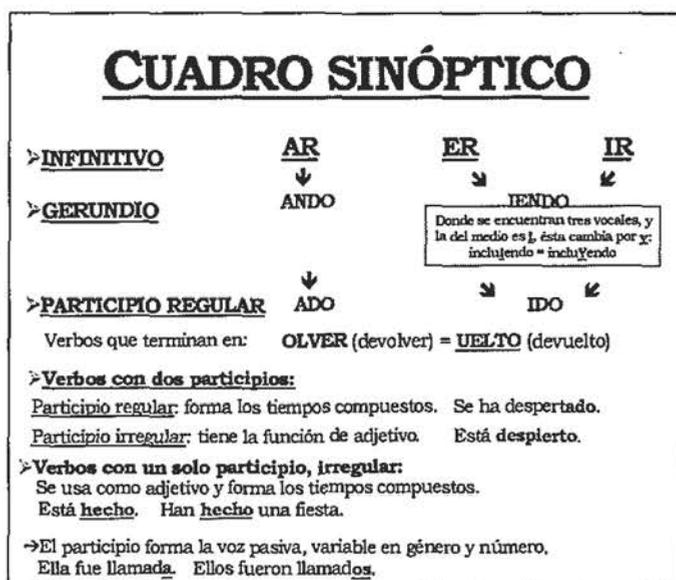
A partir de las imágenes (pueden ser otras fotografías), los alumnos, individualmente o en grupos, elaborarán un cuento, una historia o una fábula. La presentarán en clase de forma creativa (música, diapositivas, baile, teatro, un estudio contrastivo, etc.).



Fotos: Secretaría de Turismo de Buenos Aires – Argentina

A continuación, presentamos los verbos de forma sinóptica, con énfasis en un estudio contrastivo portugués-español. Por ejemplo, observemos los verbos que terminan en '-OLVER' y forman en español el Participio Pasado con la terminación '-uelto' y en portugués con la terminación 'olvido'; el uso de la 'B' en el Pretérito Imperfecto, frente al uso de la 'V' en portugués; la terminación 'o/ó' en la 3ª persona del singular del Pretérito Indefinido, frente a las variadas terminaciones del portugués.

Diapositiva 5



Diapositiva 7

MODO INDICATIVO			
> PRESENTE		AR ER IR	
NOSOTROS	}	REGULAR	
VOSOTROS		excepto 'haber', 'ir', 'ser'.	
		yo almuerzo, tú almuerzas, él almuerza nosotros alm <u>Or</u> zamos vosotros alm <u>Or</u> záis ellos alm <u>uer</u> zan	
> PRETÉRITO IMPERFECTO		AR	ER IR
		B ✓ anda <u>Ba</u> , canta <u>Ba</u> V ✗ (and <u>aba</u> , cant <u>aba</u>)	el encuentro <u>IA</u> se acentúa: quer <u>ía</u> , sal <u>ía</u>
> PRETÉRITO INDEFINIDO		AR	ER IR
ÉL		↓	O - Ó
ELLOS			Excepto 'ir' y 'ser'. ON
> ¡CUIDADO!			
Eles disseram a verdade. Ellos dij <u>erAn</u> * la verdad. ✗ Ellos dij <u>erOn</u> la verdad. ✓			
* <u>Dijeran</u> corresponde al Imperfecto del Subjuntivo.			

Diapositiva 8

Verbos			
> FUTURO	> CONDICIONAL	> FUTURO	> CONDICIONAL
Verbos que presentan irregularidad en el futuro:			
Caber - yo cabré	cabría	Querer - yo querré	querría
Decir - yo diré	diría	Saber - yo sabré	sabría
Haber - yo habré	habría	Salir - yo saldré	saldría
Hacer - yo haré	haría	Tener - yo tendré	tendría
Poder - yo podré	podría	Valer - yo valdré	valdría
Poner - yo pondré	pondría	Venir - yo vendré	vendría
→ IR + A + verbo en infinitivo. Voy a viajar.			
→ El Condicional o Potencial deriva del Futuro Imperfecto del Indicativo y presenta las mismas irregularidades.			
La irregularidad se mantiene en todas las personas y en sus derivados, tanto en el Futuro como en el Condicional:			
Componer = compondré	equivale = equivaldré		
mantener = mantendré	obtener = obtendré		
proponer = propondré	sobresalir = sobresaldré		
sostener = sostendré	suponer = supondré		

En el caso de los tiempos compuestos, destacamos que el Pretérito Perfecto es un tiempo mucho más usado en España. En Hispanoamérica, coloquialmente en su lugar se usa, generalmente, el Pretérito Indefinido, aunque este no tenga exactamente la misma correspondencia.

Diapositiva 9

Tiempos compuestos	
> PRETÉRITO PERFECTO	
HABER en Presente + Participio {ADO / IDO / UELTO / PARTICIPIO IRREGULAR}	
	He estado horas esperando.
Este tiempo es más usado en España que en Hispanoamérica, en donde se usa, en su lugar, el Pretérito Indefinido, aunque este no tenga la misma correspondencia. En el Pretérito Perfecto la acción puede tener continuidad en el Presente; en el Pretérito Indefinido, no la tiene.	
> PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO	
HABER en Pret. Imperfecto + Participio	Había salido con ellos.
> FUTURO PERFECTO	
HABER en Futuro + Participio	Cuando ellos lleguen yo habré salido.
> CONDICIONAL PERFECTO	
HABER en Condicional + Participio	Si me hubieran invitado habría ido.

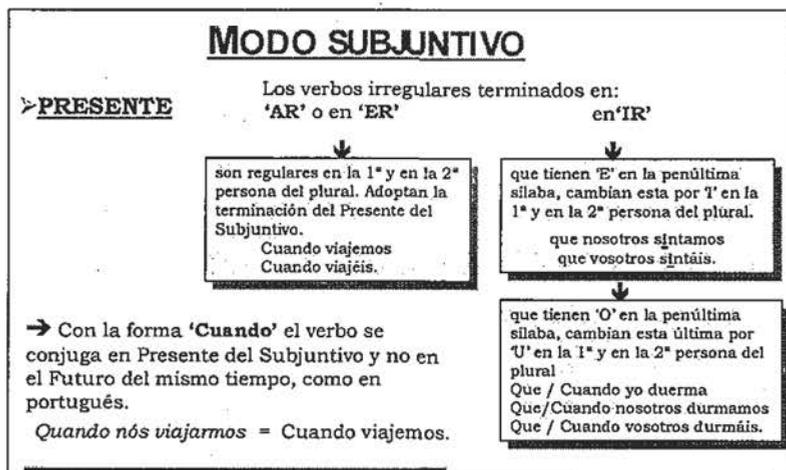
En el cuadro sinóptico que figura a continuación mostramos, de forma sucinta, las modificaciones que ocurren en las diferentes personas en los verbos que terminan en 'UIR' (el cambio de la 'i' por la 'y' en singular, en la 3ª persona del plural y en la 3ª persona del singular y del plural) y en 'DUCIR' (la introducción de la 'z' en la 1ª persona del singular en el Presente del Indicativo y la de la 'j' en todas las personas en el Pretérito Indefinido).

Diapositiva 10

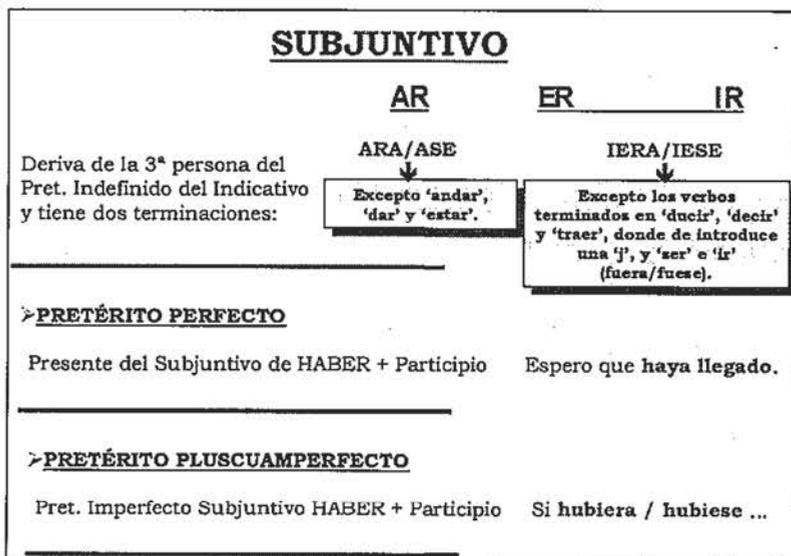
ALGUNAS MODIFICACIONES		Verbos
En general, verbos terminados en:		
>UIR	→Cambian la 'I' por 'Y' antes de las vocales 'e', 'o', en el Presente del Indicativo, salvo en la 1ª y en la 2ª persona del plural. huYo, huYes, huYe, huimos, huís, huYen.	
	→ La 'I' cambia por 'Y' en el Presente y en el Imperfecto del Subjuntivo (en todas las personas), y en el Imperativo, en la 2ª persona del singular. huYa, huYas, huYa, huYamos, huYáis, huYan; HuYera; huYe tú.	
>UCIR	→Introducen una 'Z' en la 1ª persona del Presente del Indicativo. En el Presente del Subjuntivo, se introduce la 'Z' en todas las personas. En el Pret. Indefinido, cambia la 'C' por 'J' en todas las personas, al igual que en el Pret. Imperfecto del Subjuntivo. ConduZco; ConduZca; ConduJe, conduJiste, conduJo, conduJimos, conduJisteis, conduJeron; conduJera / conduJese.	

En el Modo Subjuntivo destacamos la diferencia del español con el portugués al conjugar el verbo precedido por la forma 'Cuando'. En español no se usa el Futuro del Subjuntivo, como ocurre en portugués, lo que da lugar a frecuentes errores. Lo mismo sucede con las dos terminaciones del Imperfecto del Subjuntivo: 'ara'/'ase', 'iera/iese' y las correlaciones en portugués.

Diapositiva 11



Diapositiva 12



En el cuadro que figura a continuación, destacamos las diferencias portugués-español con las formas 'cuando' y 'si', así como el uso del *Infinitivo flexionado* del portugués y su traducción al español. Si el alumno tiene dudas sobre el tiempo que usa en portugués (*Se trabalharmos – para trabalharmos*), al modificar el verbo por otro, irregular (*saber*), enseguida, se dará cuenta de que el verbo en Infinitivo será diferente de la conjugación del *Imperfecto do Subjuntivo*. Esta aclaración sirve para que el alumno brasileño entienda rápidamente las reglas de conjugación del Subjuntivo en español y las diferencias con su idioma.

Diapositiva 13

Se confunden las formas del *Infinitivo* (flexionado o no) con el *Futuro do Subjuntivo*, ambos del portugués.

Quando trabalharmos → *Futuro do Subjuntivo*
Se trabalharmos → *Futuro do Subjuntivo*
Se trabalhássemos → *Imperfeito do Subjuntivo*
Para trabalharmos → *Infinitivo flexionado*

Para aclarar la duda, usemos un verbo irregular.

Quando soubermos → *Futuro do Subjuntivo*
Se soubermos → *Futuro do Subjuntivo*
Se soubéssemos → *Imperfeito do Subjuntivo*
Para sabermos → *Infinitivo flexionado*

Diapositiva 14

Al traducir estas frases al español, tendremos algunas dificultades.

CORRESPONDENCIA DE TIEMPOS

<u><i>Futuro do Subjuntivo</i></u>	=	<u>Presente del Subjuntivo</u>
<i>Quando eu fizer</i>	→	Cuando yo haga
<u><i>Futuro do Subjuntivo</i></u>	=	<u>Presente del Indicativo</u>
<i>Se eu fizer</i>	→	Si yo hago
<u><i>Pret. Imp. do Subjuntivo</i></u>	=	<u>Pret. Imp. del Subjuntivo</u>
<i>Se eu fizesse</i>	→	Si yo hiciera / hiciese
<u><i>*Imperfeito do Subjuntivo</i></u>	=	<u>Imperfecto del Indicativo</u>
<i>Pensei que fizesse frio</i>	→	Pensé que hacía frio
<u><i>Infinitivo flexionado</i></u>	=	<u>Infinitivo</u>
<i>Para nós fazermos</i>	→	Para hacer / Para que hagamos

Diapositiva 15

→ Con verbos como 'julgar', 'achar', 'pensar', en español no se usa el Subjuntivo. Se usa el Pretérito Imperfecto del Indicativo o el Condicional.

→ En portugués, se usa el Subjuntivo con verbos de duda o de consideración subjetiva. Tiene un matiz de mayor duda que en el español que usa el Modo Indicativo o el Condicional.

*Julguei que vocês **estivessem** de férias.*
Pensé que ustedes **estaban** / **estarían** de vacaciones.

*Achei que vocês **fossem** viajar ontem.*
Pensé que ustedes **iban** a viajar ayer.

*Pensei que **fosse** chover.*
Pensé que iba a llover.

Es frecuente que el alumno brasileño tenga la siguiente duda ante los verbos en Imperativo: ¿el verbo está en 2ª o en 3ª persona? Esto ocurre porque en portugués se mezclan los pronombres de 3ª persona con los verbos conjugados en la 2ª persona. Por eso, es importante dar énfasis a la terminación de cada persona en español en el Imperativo.

Ej.: *Come! Você não estava com fome?* Cuando en realidad debería ser:
Come! Tu não estavas com fome? o *Coma! Você não estava com fome?*

Diapositiva 16

IMPERATIVO						
> AFIRMATIVO				> NEGATIVO		
	<u>AR</u>	<u>ER</u>	<u>IR</u>		<u>AR</u>	<u>ER</u> <u>IR</u>
(Tú)	A		E	(Tú)	ES	AS
(Vosotros)	AD		ED	(Vosotros)	ÉIS	ÁIS

Excepto los siguientes verbos:

Decir	- di / decid
Hacer	- haz / haced
Ir	- ve / id
Poner	- pon / poned
Salir	- sal / salid
Ser	- sé / sed
Tener	- ten / tened
Venir	- ven / venid

La 2ª persona del plural pierde la 'D' antes de la forma 'os', excepto en el verbo 'irse' ('idos').

¡Levanta*d*! = ¡Levanta*o*s!

De forma concisa, presentamos el uso de 'vos', tratamiento de confianza equivalente al 'tú' muy común en varios países de América del Sur y de Centroamérica y las modificaciones que presentan los verbos en el Presente del Indicativo y en el Imperativo.

Diapositiva 17

El Voseo

➤ PRESENTE DEL INDICATIVO

→ 'R' por 'S', y se acentúa la última sílaba.
Venir: Venís.

➤ IMPERATIVO AFIRMATIVO

→ Se saca la 'R' final y se acentúa la última vocal.
Trabajar: ¡Trabajá!

➤ IMPERATIVO NEGATIVO

→ El verbo se conjuga de la misma forma que en el Presente del Subjuntivo.
Trabajar: ¡No trabajes!

M^a Eulalia Alzuela de Bartaburu
HISPANIA Línguas Latinas e Editora Ltda.



VARIACIONES SOBRE LO LÚDICO EN E/LE PARA NIÑOS DE CINCO AÑOS

José Luis Parga Suárez

Llamo a esta comunicación «Variaciones sobre lo lúdico» porque no es mi intención centrarme en semejante asunto. Antes al contrario, y apoyándome en lo que de volandero y disperso tiene el concepto «variación» (de variar 'Hacer que una cosa sea diferente en algo de lo que antes era' o 'Dar variedad') dejar fluir la reflexión por los lugares que ella guste, en el sentido más impropio de que no quiero hacer variaciones sobre el mismo tema, o al menos quiero hacer las menos posibles, es decir, que lo que busco en estas páginas es descentrar el raciocinio en la medida que mis pobres fuerzas y caletre lo permitan. Dicho lo cual aprovecho para avisar que nadie encontrará aquí recetas didácticas ni nada que se le asemeje. Simplemente, no es mi estilo: las cosas hay que pensarlas desde fuera desde su propio lenguaje, ya sea éste técnico o pedagógico.

La temática de estas jornadas gira en torno al componente lúdico en la clase de español como lengua extranjera. Temática amplia ya que existen muchas clases de Español Lengua Extranjera. Me refiero a que existen muchos alumnos. O alumnos de diferentes edades. Nosotros (nótese el plural) trabajamos con niños de 5/6 años, es decir, trabajamos con niños que en el sistema escolar vigente en Brasil cursan su último año de Educación Infantil. En el sistema español estarían en primero de Primaria. Sirva esta aclaración para delimitar el campo de nuestras reflexiones, es decir, para poner coto al terreno por el que nos movemos. Y temática ambigua visto que "lúdico", a fuerza de uso, ya no se sabe muy bien lo que en verdad quiere decir, por lo que no está de más hacer una breve incursión por el diccionario.

El Diccionario de la RAE define lúdico como 'perteneciente o relativo al juego' (Del lat. *ludus*, 'juego', e -ico), buscamos entonces en un pequeño diccionario latino, el Vox, y vemos entre las acepciones de *ludus-i* las siguientes acepciones: 'juego, diversión, broma', y, para nuestra sorpresa, escuela (*ludus litterarius, litterarum* 'escuela primaria'). Qué curioso, ¿no? Dos sentidos que en nuestro mundo suelen aparecer en contextos bien distintos se dan en latín en el mismo vocablo, de modo que no dejaría de ser redundancia hablar de una escuela lúdica, algo así como una escuela escolar, lo que no quiere decir nada. Siguiendo con este razonamiento, en los

niveles que nos competen, así como en cualquier otro si atendemos a la razón etimológica, hablar de lo lúdico en la enseñanza no es más que hablar de dicha enseñanza.

Buscamos ahora en el mismo diccionario lo que se dice de «juego» y entre las múltiples acepciones que encontramos espigamos las, a nuestro juicio, más acordes con nuestro juego:

La segunda acepción dice: 'Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde'. La duodécima reza: 'Habilidad y arte para conseguir una cosa o para estorbarla'. Y ya en el capítulo de frases o expresiones hechas nos encontramos con *juego de niños*: '1. fig. Modo de proceder sin consecuencia ni formalidad. 2. Acción o cosa que no ofrece ninguna dificultad'. Permítasenos releer el significado de *juego de niños* (y aprovecho la ocasión para recordar que estamos hablando de niños) tal como nosotros lo entendemos, que es invirtiendo el orden de las acepciones: la segunda pasaría a primera 'Acción o cosa que no ofrece ninguna dificultad', del que se deduce fácilmente el primero 'Modo de proceder sin consecuencia ni formalidad'. Es decir, algo banal, o frívolo, porque no precisa esfuerzo alguno y que se encaja perfectamente en un hacer informal y que no trae consecuencias de mayor importancia, que es lo que entendemos muy en el fondo de nuestro corazón tantas veces cuando nos referimos a lo lúdico en enseñanza y fuera de ella.

Pero también hemos entresacado un significado importantísimo 'Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde', que en nuestro contexto cabría leer de la siguiente forma 'Ejercicio formativo (con un evidente carácter recreativo) sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde'. La finalidad que se enuncia en la definición no sería otra que ese "conseguir una cosa" que se dice en la duodécima acepción citada más arriba. Recapitulando, un juego en enseñanza (a nuestro entender) sería aquel ejercicio que con un notable carácter recreativo persigue un objetivo de aprendizaje, y que este objetivo no es aleatorio sino que tiene una importancia fundamental, ya que es el que da sentido al mencionado juego, con lo que no decimos nada nuevo. O, de otra manera, lo que defendemos es que un juego es una estrategia como otra cualquiera para conseguir un objetivo didáctico determinado. Lo que prima, decimos, es la dirección, la estrategia. El objetivo. En este sentido se iguala a tantas otras estrategias de aprendizaje que buscan un objetivo. Y un objetivo de aprendizaje. Ni más ni menos.

Ocupémonos ahora del propio aprendizaje, o del lugar en el que se producen las estrategias de aprendizaje. Dice Sánchez Ferlosio en el ensayo «Pedagogos pasan, al infierno vamos», perteneciente a su último libro *La hija de la guerra y la madre de la patria*, lo siguiente: «Pero ambas formas de adaptación a la particularidad del individuo¹ no hacen más que debilitar el sentimiento de exterioridad y de extrañeza que es adecuado a todo conocer y por tanto atentar contra la radical impersonalidad del conocimiento en cuanto tal». Y acabo ahora la cita con lo que sigue: «Arrostrando el ridículo y hasta un punto de fraude que comporta el estilo lapidario, diré que conocer es siempre enajenarse y salir», cabría puntualizar que "enajenarse y salir" para entrar en otro lugar, que es el lugar, el espacio, el territorio en donde se produce el proceso de aprendizaje.

También se podría argumentar, tal vez en paralelo, que el aprendizaje, un aprendizaje cualquiera, se produce por una desviación de lo cotidiano, de lo manido, de lo acostumbrado, es de alguna manera extrañarse, adquirir significación, sentido. El aprendizaje es significativo cuando éste se desvía de la normalidad del propio proceso de enseñanza, cuando verdaderamente sorprende al alumno, cuando lo subyuga, cuando lo fascina.

Lo que Ferlosio dice del conocimiento en sí y de la instrucción o enseñanza en general cabe afirmarlo para una de sus provincias, por pequeña que ésta sea: la de la enseñanza del Español para niños de cinco y seis años en un contexto de lenguas cercanas. El alumno que está o va a aprender una lengua que no es la suya, en este caso el español, ha de entrar en el territorio o espacio propio de esa lengua. Porque toda lengua es un espacio, un territorio distinto a los otros territorios o

¹ Se refiere el autor a dos tipos de adecuación o acoplamiento: la primera psicopedagógica, propia de ciertos selectos colegios de pago (y no sólo), mediante la que se ofrece una "enseñanza personalizada" en la que los conocimientos se adaptan a, según sus propias palabras, la "personalidad única e irreplicable de cada individuo"; la segunda, la propia de la LOGSE que procede a una «privatización de los conocimientos delimitando los propios contenidos según la "identidad" de los alumnos de cada Comunidad Umbilical» (y cita al respecto la Comunidad de Madrid).

espacios colindantes o lejanos: un territorio con una geografía que le es propia. Lo que se afirma aquí con este símil es la radical unicidad de cada lengua, por su carácter único. Pero también, y con esto volvemos al comienzo del párrafo, que ese territorio, ese espacio, les es desconocido, les es extraño, en cierta forma ajeno, otro, y que en consecuencia se le produce al alumno un doble extrañamiento, el del propio del conocimiento en sí mismo (porque no lo conoce) y el de una lengua que también desconoce, que les es extraña.

Siguiendo a Ferlosio, es necesario extraterritorializarse, alejarse, enajenarse de la realidad circundante en ese mundo lingüístico que se pretende dominar, y que es por definición otro, distinto, ajeno, y aquí, refiriéndonos a la enseñanza del español, no valen las consabidas prácticas de deglutir primero los conocimientos que se pretenden transmitir (la enseñanza de un idioma) para ofrecérselo después a los alumnos, creando así una cosa distinta a la del idioma en cuestión, algo que ya nace como interlengua en la voluntad del profesor, y no como construcción, como elaboración llena de dificultades de avances y de retrocesos que es obra del propio alumno.

Un mundo con lindes claros, con fronteras inequívocas. No se está defendiendo el aislamiento lingüístico: se defiende la unicidad de la lengua, la individualidad de la lengua en aquello que le es más propio. Una actitud purista si se quiere, pero es que en los niveles de aprendizaje de la lengua conviene ser puristas. No se puede aceptar todo ni se puede transigir en aras a un pretendido allanamiento de las dificultades que todo aprendizaje conlleva (y, por consiguiente, el de una lengua) con vistas a facilitarle demasiado las cosas al alumno o a una compulsión cuantitativa más propia de políticos en época electoral.

Hay que construir un territorio en donde el alumno pueda sumergirse, en la medida de lo posible, en el mundo lingüístico que se pretende adquirir. Un territorio autónomo, una suerte de otra realidad, un mundo con la mayor riqueza denotativa posible.

¿Cómo se refleja pues esta territorialidad idiomática o lingüística en el terreno de la enseñanza del español, y precisamente en la enseñanza de español a niños de 5/6 años, que es el tiempo que nos concierne? Pues —y lo que viene no deja de ser una declaración utópica (otra) o más bien un muestrario de aspiraciones— creando (o, si se quiere, recreando) un territorio a medida de la lengua y del propio alumno. De la lengua porque ha de ser fiel a ese alma (por así decirlo) del propio idioma, a esa verdad, es decir, ha de ser un idioma real, auténtico, verídico, no ninguna depreciación, producto de una mascadura demorada del mismo, papilla que se les ofrece a los infantes para que estos la ingieran sin los problemas que producen o que causan los alimentos en su completa entereza y volumen. En este contexto, cabe también cuestionar los bienintencionados intentos de facilitar el aprendizaje depreciando el idioma mediante la utilización de formas o expresiones que más se asemejan a la lengua madre de la mayoría de los alumnos (estamos hablando de lenguas muy cercanas), incluso aceptando errores de bulto, con la insana excusa de que más tarde ya se procederá a su corrección. Es erróneo este descargo porque posiblemente ya sea tarde (siempre es tarde cuando se ha podido partir de una situación de corrección inicial satisfactoria) para deshacerse de errores que tienen la virtud de asemejarse tanto a nuestra lengua de origen y, en segundo lugar aunque tal vez más importante, porque contribuyen a torpedear la importancia, la necesidad de la lengua en aprendizaje, y el esfuerzo necesario para adquirirla. Las estrategias de aprendizaje pueden ayudar o favorecer el aprendizaje pero no pueden solapar el compromiso individual con el propio aprendizaje para la adquisición de la lengua en cuestión. En pocas palabras, no pueden suplir el esfuerzo personal. Y este esfuerzo tiene sus fundaciones en el propio individuo que aprende y, por usar la manida cita, en sus circunstancias, es decir, en el peso que la familia y el entorno social y escolar da a la lengua en cuestión. De otra manera, y refiriéndonos a nuestros alumnos, es muy difícil que un niño o niña quiera aprender español si en su casa no hay verdadera y evidente o declarada estima por el español, si en la sociedad (y en la sociedad de los niños y niñas) no hay esta verdadera y evidente o declarada estima por el español, etc.

A la medida del propio alumno, porque ha de reflejar sus propias realidades o condicionamientos, porque ha de ser lo más fiel posible a la propia cultura o civilización en la que nuestros alumnos se hallan inmersos, de modo que no padece de anacronismo, es decir, que no se refiera a un niño situado en un pasado que no es su presente, un niño que se considere que está libre o fuera de la cultura audiovisual en la que estamos todos inmersos, nosotros y ellos mismos, ellos con más razón porque no tienen el espejo de estadios anteriores en las que el poder del complejo audiovisual era inferior —téngase en cuenta que el acceso a la lectura y/o escritura ya es situarse en el ámbito de lo icónico. Nadie se ha parado a pensar que enseñarle a un niño una canción popular

del siglo XVIII o XIX o incluso de antes no es sino arqueología o prehistoria. Y quien habla de una canción puede también citar una narración de esos mismos siglos o un juego rural para niños urbanos, etc. No quiere decirse con esto que no se utilicen, sino que no pueden ser el centro de la enseñanza de un idioma, porque el objetivo de la enseñanza de una lengua es adquisición y dominio de ésta y no el acceso a los arcanos de la etnografía o incluso a los dominios de una lengua ya periclitada, porque las lenguas, como las gentes y los paisajes, cambian, ni para bien ni para mal, simplemente cambian. Entiéndaseme, el problema quizás no esté en la propia canción o el cuento sino en el medio utilizado, en el vehículo si se quiere. Nuestros niños son niños que han mamado imagen desde la cuna, y con este dato, nos guste más o menos, tenemos que contar: la narración de un relato clásico será más efectiva si se apoya en artilugios que ellos tan bien conocen como puede ser la televisión o los ordenadores.

Puestas así las cosas, el espacio de español, el espacio interactivo, ha de ser coherente con el propio idioma y con la realidad de los niños, o sea, ha de incluir todos aquellos artefactos (al menos los que tengan valor comunicativo o intercomunicativo) que ya conocen o prefieren: vídeos, DVD, ordenadores, aparatos de grabación de vídeo, etc. A decir verdad, gran parte de este espacio habría de adoptar las formas de un laboratorio tecnológico o una sala de rodaje en el cual el niño podría recibir *input* lingüístico y crear *output* lingüístico, pasar de ser meramente receptor a ser creador, de la pasividad a la actividad.

Un espacio físico y un espacio lingüístico. Tendrá dimensiones suficientes para que los niños y niñas se puedan mover a su gusto: si encerramos a los niños y niñas en cajas de cerillas, sin las condiciones mínimas para que ellos se sientan cómodos, lo único que vamos a conseguir es una situación de rechazo provocada simplemente por el agobio al que le sometemos —puede que éste sea el momento de recordar que la importancia que damos a una materia o aprendizaje se ha de traducir en términos materiales y/o espaciales. Estará dotado de ese conjunto de recursos que les son tan familiares a nuestros alumnos (audiovisuales e informáticos), pero también los tradicionales: libros, pizarras, paneles de corcho, etc. Será un espacio lingüístico porque los niños y niñas entrarán en un mundo distinto al que acaban de dejar al cruzar el umbral: es muy importante, creemos, marcar esta transición entre una y otra lengua de modo que el niño perciba claramente el cambio, es decir, se sienta en otra parte.

En “otra parte” en donde tenga o sienta la necesidad de aprender y de comunicarse, o de comunicarse y aprender en esa lengua. Necesidad que propicia el esfuerzo individual preciso para semejante aventura. Y aquí toda esa parafernalia conocida como motivación (no la del propio alumno sino esa actitud didáctica que quiere crear una buena disposición en el niño o niña hacia la lengua que se aprende) puede que adquiera una dimensión más ajustada a la realidad. La motivación externa no tendría así como objetivo tan sólo propiciar o excitar el interés sino crear las condiciones ajustadas para que la necesidad que ha de sentir el alumno como condición previa para que surja el interés se pueda desarrollar sin cortapisas.

José Luis Parga Suárez
Colegio Miguel de Cervantes



1. Establecer un proceso cognoscitivo que, por un lado, esclarezca lo que es pedagogía lúdica y que, por otro, genere una práctica realmente didáctica y coherente con los principios de desarrollo integral promulgados en las leyes sobre educación y plasmados en los *proyectos educativos*.
2. El segundo paso sería de carácter psicológico, tanto individual como colectivo. Cada uno y cada grupo de profesionales ha de reeducarse para liberarse de inhibiciones, tanto psicológicas como motrices, y de esquemas represivos, en no pocos casos grabados a fuego desde nuestra infancia. Para ello, nada mejor que acudir a espacios lúdicos u organizarlos en forma de ludotecas, cursos, talleres y encuentros donde realmente se practiquen juegos: a jugar se aprende jugando, y ésta es la principal carencia con la que contamos en nuestro desempeño como educadores.

Vamos a dedicarnos aquí más al primer punto, al que consiste en la justificación teórica de la pedagogía lúdica en nuestras aulas.

Que jugar es la forma inherente al ser humano de aprender, y de aprehender la realidad, viene de antiguo: desde Platón a Rodari, pasando por Aristóteles, Comenius, Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, Montessori, Dewey, Decroly, Freinet o Piaget, entre otros muchos, donde destaca sobre todo el aporte teórico de Vygotski¹.

Jugar no es perder el tiempo. Jugar es el auténtico *trabajo* de los niños y de las niñas, más cuanto menores son (y más aceptado socialmente), aunque lo lúdico forma parte del ser humano a lo largo de toda su vida. Y es en la Escuela donde se debe luchar contra esa dicotomía establecida entre juego y trabajo.

La tendencia actual metodológica es ecléctica: se realizan ejercicios de sistematización y nocio-funcionales, tareas y actividades lúdicas: Tanto en la Enseñanza Fundamental como en la Media o en la educación de adultos no es jugar constantemente en el aula lo que se propone, pero sí utilizar el juego como un recurso pedagógico habitual y reconocer el aporte positivo que significa.

Vamos a intentar justificar el uso del juego, de la actividad lúdica dentro de la Escuela y, concretamente dentro del aula de E/LE, por dos motivos fundamentales: (1) Las actividades lúdicas promueven el aprendizaje significativo. (2) Las actividades lúdicas implican interacción social y humana.

1. Las actividades lúdicas promueven el aprendizaje significativo

Esta afirmación es válida en contraposición a métodos tradicionales absorcionistas, donde priman las clases magistrales con un elevado componente expositivo y donde se aprende de manera mecánica y repetitiva.

El aprendizaje significativo que deriva del método activo, constructivista (el aprender haciendo, enfatizando el famoso *aprender a aprender*, el proceso tanto como el resultado, si no más) es el principal bastión de la Escuela Nueva y de las pedagogías contemporáneas y, en el ámbito concreto de la enseñanza de lenguas, del Método Comunicativo.

Así, el aporte fundamental de las actividades lúdicas es que favorecen el aprendizaje significativo por tres razones principales:

Propician que se lleve a cabo una comunicación verdadera

Por un lado, se sabe que el cerebro humano está genéticamente *programado* para aprender, que dispone de unas funciones intelectuales superiores para ese fin, entre las que se incluye el lenguaje y, por otro lado, que para quien está motivado el acto de aprendizaje mejora cualitativa y cuantitativamente, o lo que es lo mismo, aprende más y mejor. Por tanto, educar no tendría que significar otra cosa que encontrar los nexos entre esa predisposición intrínseca y auténtica y los recursos pedagógicos que se emplean.

Cuando proponemos en clase un juego diseñado en relación con unos elementos específicos de aprendizaje (requisito fundamental para que el juego sea didáctico y no solo lúdico), estamos generando un *ámbito de*

¹ Señalamos a título de curiosidad que tanto Freinet como Piaget y Vygotsky, tres de los más influyentes teóricos de la educación, nacieron en 1896.

experiencia motivador que atiende a las necesidades psicológicas y a las características de desarrollo del niño y de la niña. A partir de un contexto irreal, o de una realidad virtual, pero siempre altamente motivadores, las actividades lúdicas *provocan una necesidad real de comunicación* donde el alumno ha de utilizar determinados contenidos lingüísticos para participar en el juego.

Y esta necesidad, auténtica e inmediata, se produce porque en el momento de la actividad el alumno ha de valerse de los recursos aprendidos en la lengua extranjera para, principalmente, realizar algo que le gusta y le divierte: Ya no es la necesidad de responder al adulto, a la escuela y a los padres, de aprobar, o cualquier otra, sino una genuina necesidad de comunicación. En este sentido, resaltamos la importancia del término *Autenticidad*, acuñado pedagógicamente por Rogers y presente en toda su obra, en contraposición a actitudes como *ser pseudo-empático o tratar de parecer interesado*.

Es decir, la actividad lúdica no es solamente motivadora, sino que además provoca una necesidad de usar la lengua muy parecida a la que se produce en una situación real de comunicación, de modo que cuando aparezca esa situación *real*, los procesos mentales y emocionales que se pondrán en marcha serán los mismos que los ya practicados y desarrollados en el aula. (O, como dirían los conductistas puros, «ya se estará *adiestrado*»).

En estas circunstancias y por los mismos motivos se garantiza la conexión entre los nuevos aprendizajes y los conocimientos previos, principio globalizador fundamental en cualquier área, e imprescindible en la de la adquisición de una lengua: realizar una actividad lúdica reglada, adaptada al nivel del grupo, es uno de los mejores ejercicios de repaso que puede haber.

Generan un aprendizaje cooperativo y constructivo

Una de las mayores contribuciones teóricas de todos los tiempos en el terreno educativo la constituye la definición de Vigotsky de «zona de desarrollo próximo» o ZDP: «La zona proximal de desarrollo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz» (Vigotsky, 1998:133). La actividad lúdica responde de manera práctica a esta definición en dos sentidos: *Posibilita el aprendizaje mutuo en la creación/recreación de los contenidos educativo*: Vigotsky señaló el papel determinante de lo social en la construcción del aprendizaje: el conocimiento, dice, aparece primero como un elemento cultural y solo después es internalizado por el individuo. Cada uno aprende en colaboración con un par más capaz para después individualmente apropiarse de los conocimientos. Ese par pueden ser los compañeros del grupo o el profesor, que actúa como facilitador. La estructura organizativa del juego favorece el *aprendizaje mutuo* y posibilita que los alumnos realicen aprendizajes por sí solos de manera creativa y que, progresivamente, vayan adquiriendo un mayor grado de autonomía que les posibilite el *aprender a aprender*, en lugar de depender de un agente externo que proporciona unos resultados acabados y la idea de un mundo prefabricado. *Siempre exige del individuo que haga algo*, en lugar de ser objeto-pasivo. Esto ocurre desde tareas muy básicas, donde se entrena el aparato fonador repitiendo una estructura (juego: se pasa una cerilla encendida diciendo: «Encendida te la doy, encendida devuélvemela». A quien se le apaga, deberá responder a una pregunta indiscreta, hasta otras más complejas que implican mayor o menor grado de creatividad lingüística). La actividad lúdica genera por sí misma esta «zona de desarrollo próximo», un espacio que incita al alumno a que supere sus posibilidades actuales y ponga en marcha todos sus recursos innatos para superarse a sí mismo, de modo que utilice y desarrolle la atención, la reflexión, la memoria, la concentración, el ingenio, la relación lógica, la agilidad y todos sus sentidos, además de la confianza en sí mismo y en sus posibilidades, habilidades que no se activan cuando la propuesta de aprendizaje implica solo la escucha y la repetición.

Demandan la participación oral de un mayor número de alumnos

En situaciones como la nuestra, tanto en escuelas públicas como privadas, en las que muchas veces la *ratio* llega a casi cuarenta alumnos por aula, con una clase semanal de sesenta minutos o dos de cincuenta, es habitual que el uso oral de la lengua por parte de los estudiantes se restrinja a la construcción de una frase ejemplo de la

estructura estudiada o a la lectura de pequeños textos y diálogos que aparecen en el método (las tareas serían la excepción), con lo cual pueden pasar varias semanas sin que muchos alumnos realicen ni una sola producción oral en español, o por lo menos una producción creativa.

Por ello, otra de las ventajas indiscutibles de la actividad lúdica, que normalmente se realiza en grupos y a un ritmo rápido, es que permite que participen efectivamente un número mayor de personas que en las actividades ordinarias, no solo aquellos que levantan la mano para decir, o repetir, una frase. Sirviéndonos de las actividades lúdicas, el tiempo de exposición y manipulación del lenguaje alcanza a todos, por lo que la relación con la lengua se establece de una manera más significativa para un número mayor de alumnos y el tiempo semanal del que disponemos para trabajar el idioma se hace mucho más rentable.

Por otro lado, vemos que de los cincuenta o sesenta minutos de clase que tenemos muchos de ellos se van en tener que resolver cuestiones de disciplina: resulta impresionante ver que cuando las niñas y los niños están trabajando (jugando) los problemas de disciplina prácticamente desaparecen, ya que los alumnos están dedicados a lo que están haciendo y concentrados en la actividad voluntariamente, simplemente porque no se aburren. «A la infancia, la más hermosa y afortunada etapa del hombre, se la atormenta de mil maneras, con mil angustias, temores, agobios, que provienen de la educación e instrucción, hasta tal punto que el hombre adulto, aún en medio de la infelicidad... no aceptaría volver a ser niño si ha de sufrir lo mismo que en su infancia ha sufrido» (Rodari, 1991, 24).

Resumiendo, el enfoque significativo en el proceso educativo cobra entidad cuando las situaciones de aprendizaje se incardinan en la experiencia global natural del niño y de la niña, lo cual, además, contribuye a que se minimicen notablemente los efectos de la famosa *curva del olvido*.

2. Las actividades lúdicas implican interacción social y humana

«Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.» (Vigotsky, 1988:94). El aula es un espacio que favorece las relaciones interpersonales. Y también compete a la Escuela, como agente secundario de socialización (el primario es la familia), la formación humana de las personas. Es éste un tema muy delicado que, durante años, se venía haciendo, y se hace aún muchas veces, a través del discurso moralista del profesor, normalmente desde una perspectiva maniqueísta, donde el principal valor que realmente se transmite a las niñas y niños es el acatamiento de la autoridad del adulto. Personalmente, considero que este sistema conlleva el peligro de incitar a la construcción de una falsa moral. No se trata de decir lo que es *bueno* o lo que es *malo*, sino de crear espacios democráticos de relación donde todos puedan participar y, por sí mismos, negociar y crear normas de convivencia y actitudes de respeto hacia uno mismo, el otro y la comunidad.

Las actividades, sean del tipo que sean, nunca son neutrales, sino que están cargadas de implicaciones sociales y culturales. El trabajo cooperativo, en grupo (diferente de *agrupado*), proporciona un contexto único para posibilitar el desarrollo de estas actitudes cívicas y democráticas y, en las actividades lúdicas, donde se han de respetar turnos y reglas, opiniones e intereses diferentes, donde se dan actitudes de liderazgo y pasividad, rebeldía y conformismo, competitividad y solidaridad, encontramos un escenario de enorme parecido con el mundo adulto de las relaciones sociales. El juego posibilita y favorece la inserción del niño en el mundo como ser social, con mejores expectativas, probablemente, cuanto más favorable haya sido su interacción en la Escuela.

El papel de los profesores en la metodología lúdica tiene que ser el de facilitadores que median en el aprendizaje y no sólo transmisores de conocimientos. Han de ser dinámicos y creativos, favorecer la interacción y cooperación entre los alumnos y tener en cuenta los ritmos de cada uno y su diversidad. Un clima de confianza y de diálogo favorece el aprendizaje en cualquier área, pero especialmente en la de lengua, ya que es de comunicación de lo que estamos tratando. Como mucho se ha dicho, el ideal no es enseñar español sino *en español*. Como adultos, deberíamos recuperar situaciones de juego para compartir con los niños, donde la relación profesor/alumno pasa de ser vertical a ser horizontal, con todas las consecuencias que esto implica.

Veamos a continuación algunos de los muchos aspectos referidos al tema de educación en valores y actitudes (siempre inseridos en el *currículum oculto*, incluso en los casos en que hay una asignatura específica dedicada a esto) que se pueden/deben tratar a partir del trabajo en grupo:

- Facilitar que la población infantil tome conciencia de sus propios estados físicos y psíquicos.
- Respetar los principios de igualdad y convivencia en un ambiente pluralista.
- Educación para la paz: favorecer actitudes de diálogo, cooperación, responsabilidad y no-violencia.
- Educación para el ocio: potenciar otros campos de interés para el tiempo libre que los que ofrece la sociedad de consumo.
- Formar personalidades autónomas, capaces de construir su propio estilo de vida, libres de prejuicios y tabúes que reduzcan sus posibilidades de interacción.
- Promover un espíritu crítico: Valoración crítica de los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
- Respetar y valorar otras culturas, así como comprender las relaciones históricas y los valores humanos que nos unen.
- Evitar el sexismo, todavía vigente en la sociedad, como auténtica actitud discriminatoria, empleando un papel activo, con medidas directas y positivas encaminadas a eliminarlo, como se hace con cualquier otra actitud indeseable².

Tipos de juego

Encontramos innumerables clasificaciones diferentes de juegos, pero vamos a recoger una basada en criterios pedagógicos formulada por la profesora Gabriela Nocetti:

- "Los juegos más simples: sensoperceptivos de reconocimiento del propio cuerpo.
- Dramatizaciones y representación de roles, que tanto entusiasman a la mayoría de los niños.
- Los juegos reglados, que serán seleccionados en función de la edad."

El juego siempre ha de estar adaptado a las necesidades, intereses y posibilidades del grupo, teniendo en cuenta sobre todo su nivel de español y su edad. Las propuestas han de exigir un esfuerzo por parte del alumno, pero nunca ser demasiado fáciles o difíciles pues esto solo provocaría su inhibición para el aprendizaje.

Conclusión

Sirviéndonos del juego podemos educar de una manera más eficaz y agradable que con otros recursos porque el acto de jugar supone en sí mismo el desarrollo de las capacidades humanas, tanto en el área del conocimiento como en la afectivo-social. El espíritu lúdico, presente en la cotidianidad del aula y no solo en la práctica de los juegos, nos permite a todos, alumnos y profesores, crecer en nuestra dimensión *Homo Ludens*, la cual nos define profundamente como seres humanos. Jugar es un derecho y una forma de ejercer nuestra libertad, y cuanto antes se empiece a hacer más cerca estaremos de nuestro desarrollo integral como individuos y como sociedad.

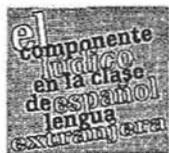
Bibliografía

- Abraham, A., 1974, *El mundo interior del docente*, Barcelona, Ed. Promoción Cultural.
- BRINCA-ÀBEÇA, Oficina de Jogos e Brinquedos, Brinquedoteca Itinerante, correo electrónico: brincante@gdlk.com.br
- Fuentes, P., y otros, 2000, *Técnicas de trabajo en grupo*, Madrid, Pirámide (Grupo Anaya).
- Huizinga, Johan, 2000, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza.

² Ver bibliografía LOGSE y Proyectos Educativos.

- Littlewood, W., 1998, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), 1990, Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Nocetti, Gabriela, "El juego como estrategia", *Recuperación Educativa*, en internet: olavarria.coopenet.com.ar/gabrielanocetti/nota2_2.htm
- Prange, L. y Pichardo Castro, F., 1991, *Por turnos, actividades para aprender español jugando*, Madrid, Santillana.
- Proyectos Educativos de centros españoles: <http://centros1.pntic.mec.es>
- Rodari, Gianni, 1991, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Aliorna.
- Rogers, Carl, 1967, *Persona a Persona*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- , 1970, *Grupos de Encuentro*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Russell, Bertrand, 1997, 15ª Ed., *La conquista de la felicidad*, Madrid, Espasa Calpe.
- Santiago Guervós, J. y Fernández González, J., 1995, *¿Cómo enseñar y aprender español mientras se juega?*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Sheldrake, Rupert, 1990, *La Presencia del Pasado, Resonancia Mórfica y Hábitos de la Naturaleza*, Barcelona, Kairós.
- Sopeña, A., 1994, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Crítica.
- Subirats, M., Brullet, C., 1988, *Rosa y azul. La trasmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Vigotsky, L. S., 1988, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

Rosa M. M. Fernández
Sistema Arquidiocesano de Ensino – Belo Horizonte - MG



JUEGOS PARA PRACTICAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA CLASE DE E/LE

M. Cibele González Pellizzari Alonso

A partir de nuestra experiencia y vivencia en el área del español como lengua extranjera observamos, en general, que a los estudiantes no les gusta escribir. No nos referimos solamente en la L2, sino también en la L1. O sea, que si no les gusta trabajar la escritura en su propia LM, qué pasará en una lengua extranjera, que les supone más dificultades por sus limitaciones lingüísticas. La enseñanza tradicional que limitaba las actividades de expresión escrita a una redacción cuyo título proponían a los alumnos, en muchos casos como “deberes para casa” tampoco ha hecho mucho en favor del interés de los alumnos por la expresión escrita. Los ejercicios escritos tampoco pueden ser utilizados para “rellenar huecos” en los momentos que el profesor no sabe qué hacer en clase, eligiendo un tema y ordenando a los alumnos que “utilicen su imaginación”.

¿La expresión escrita consistirá simplemente en un tema para que los alumnos desarrollen? ¿Es realmente una actividad aburrida? ¿Por qué no trabajar la expresión escrita en clase? La expresión escrita debe tener la misma importancia que las demás destrezas, para lo hacen falta actividades atractivas con las que el alumno se sienta motivado a escribir, y supere sus dificultades en L2.

Todos somos conscientes de las dificultades que supone el acto de escribir: la mayoría de nosotros ya hemos sentido miedo al papel y al bolígrafo, no sabemos qué decir ni cómo decirlo. Si eso supone un problema para un nativo, imaginemos la “angustia” (palabra de A. Raimés, 1983) de los alumnos de una lengua extranjera, que además de las dificultades de contenido también poseen las limitaciones lingüísticas. Una de las causas de ese problema es que la escritura no está considerada como una forma de comunicación interactiva, a diferencia de la expresión oral. Como señala Czerniewska (1992), son muchos los argumentos que apoyan el predominio de la oralidad sobre la escritura: todos aprendemos a hablar antes de escribir; muchas sociedades no han desarrollado una lengua escrita; y entre las sociedades, hablar es la actividad más frecuente, entre otros. Hay que cambiar esa idea y ofrecer a los alumnos técnicas de escritura que propicien un aprendizaje lúdico. Así, por lo menos, estaremos ayudándoles a disminuir ese miedo, y convertiremos la escritura no sólo en un aprendizaje de técnicas para desarrollar una destreza, sino también en un vehículo de conocimiento creativo y original, pues la

escritura sigue siendo el eje principal en la enseñanza escolar, y, en la sociedad, una persona que no sabe escribir es considerada "analfabeta"; o sea, intelectualmente inferior, lo que le impide alcanzar el éxito profesional.

Para tener éxito en nuestras clases de escritura debemos partir de unos principios comunes a cualquier actividad, evitando así cometer errores: falta de instrucciones previas; no presentar modelos ni información previa sobre el tema que se va a desarrollar; creer que la escritura sólo sirve para crear algo original; considerar que calidad es igual a cantidad; creer que escribir en clase supone una pérdida de tiempo; dar por supuesto que los estudiantes disponen de la competencia organizativa, lo cual implicará la competencia gramatical y textual; no tener en cuenta la situación en que se encuentra quien escribe, ni el lugar y el tiempo; no aclarar previamente la finalidad o función por la que escribimos, considerar la expresión escrita como una destreza aislada; no revisar el borrador, aplicar una técnica inadecuada de corrección, etc.

Una de las estrategias para desarrollar la expresión escrita en clase es el juego, que puede y debe desempeñar un importante papel en el proceso de aprendizaje. Los juegos pueden proporcionar una práctica comunicativa natural con objetivos más amplios que los estrictamente lingüísticos. Desde el punto de vista de la dinámica de la clase, el juego puede proporcionar diversión: cuando un alumno se divierte, está generalmente más motivado para el aprendizaje; puede eliminar las tareas mecánicas y de repetición; hacer de puente entre el mundo real y la clase, motivar a los alumnos para que escriban y, no sólo dentro del aula, sino también fuera de ella. La actividad de expresión escrita puede servir como rompehielos; como pretexto para abordar el estudio de un tema gramatical; como introducción para poner al descubierto las carencias de léxico que el alumno presenta y poder subsanarlas; como introducción a un debate; como actividad breve dirigida a relajar o activar el ritmo de la clase, etc. Por esta razón deben estar incluidos en cualquier programa de enseñanza de una lengua extranjera.

A la hora de elegir o realizar un juego de escritura, se han de tener en cuenta los elementos que intervendrán en el mismo: el aula, el grupo y el profesor.

El aula: El entorno desempeña un papel primordial, las limitaciones o posibilidades del espacio nunca se deben perder de vista, ya que pueden distorsionar el juego o impedir que se alcancen los objetivos propuestos.

El grupo: No todos los grupos son iguales, por lo que los juegos que han dado un alto rendimiento en un grupo pueden ser un fracaso en otro.

El profesor: El profesor en los juegos para practicar la escritura representa múltiples papeles. Puede ser el organizador, el informador, el negociador, el asesor, el observador, el motivador, el mediador y también el evaluador.

Existe una gran cantidad y variedad de juegos que pueden ser empleados para practicar la escritura. Pueden clasificarse en función de la técnica que emplean, del objetivo que persigue, del soporte que utilizan, de la organización del juego. Sin embargo, siempre deben contar con, al menos, los siguientes elementos: creatividad, conexión con la experiencia personal, finalidad, interés, diversión y reglas.

Para elaborar un juego, en primer lugar, debemos plantearnos el nivel de competencia que poseen los estudiantes, los objetivos que perseguimos y el tipo de comunicación escrita que queremos que se establezca. La forma más clara de organizar toda esta información consiste en hacer una ficha de actividad esquemática en la que figure las características del juego, las estructuras básicas necesarias para la práctica de la actividad, un espacio para la valoración y las notas. El objetivo del juego es motivar al alumno, conseguir que se exprese naturalmente sobre todos aquellos temas que surjan en la clase sin darse cuenta del proceso de aprendizaje.

En cuanto a las técnicas específicas, podemos recurrir a los talleres de escritura creativa, así como al desarrollo de otras destrezas. Algunas propuestas de técnicas de escritura pueden resultar para nosotros, profesores de lengua extranjera, una herramienta muy interesante de trabajo en el diseño de actividades de expresión escrita. Por ejemplo, resultan especialmente interesantes los ejercicios para construir un debate a partir de la respuesta a preguntas absurdas ("¿Para qué sirven los dragones amaestrados?", "¿Con qué se cortan los átomos?"), escribir historias sin usar algunas palabras determinadas o tachar ciertas palabras de un texto periodístico de tal forma que se cree una noticia nueva. Quizá más divertido todavía sea dejar que los alumnos salgan a dar un paseo por la escuela y recojan frases sueltas de las distintas conversaciones que puedan escuchar accidentalmente. Con ellas habrá que construir una historia.

La realización de talleres de escritura en el aula de E/LE puede ser una excelente ocasión de animar un grupo de trabajo y discusión en el que lectura y escritura van indisolublemente unidos y en el que la tarea de escritura individual o colectiva comporta esa dosis de descubrimiento, de resolución de problemas, de pensamiento divergente que subyace en un tipo de aprendizaje más cercano a la necesidad comunicativa real.

A continuación sugerimos algunas actividades cuya finalidad es potenciar la expresión y la creatividad del alumno.

1. *Árboles de relatos*: generación colectiva centrada en las decisiones de un grupo de alumnos sobre un tema que será elegido a partir de un esquema narrativo de elección múltiple, en el que los personajes pueden combinarse y pueden seguir líneas de actuación diferentes. Por ejemplo, las lecturas juveniles del tipo "Tú eres tu propio héroe". Al abstraer lo más posible una trama, llegamos a un esquema narrativo que potencia la invención de historias. Dentro de la tipología del cuento infantil podemos realizar un taller de cuentos en clase. Este tipo de actividad demuestra que los ejercicios de creatividad pueden ser muy rigurosos.

2. *Los binomios imaginativos*: consisten en la generación de un texto a partir de dos palabras lo más alejadas posible, elegidas aleatoriamente; en una segunda fase se unen las dos palabras mediante todas las combinaciones posibles y se utilizan para producir un texto. Es una técnica muy utilizada por G. Rodari. Por ejemplo: Un concierto sin instrumento, el mudo hablante, el último estreno...

3. *Las hipótesis imaginativas*: consisten en llevar lo más lejos posible una hipótesis imaginaria reuniendo un sujeto y un predicado de manera aleatoria. Por ejemplo: "¿Qué pasaría si un hombre se despertara convertido en insecto?"

4. *Las transformaciones o combinaciones de palabras o proverbios y expresiones* que hay que introducir en textos o que sirven para generarlos. Hay que utilizar obligatoriamente una combinación de palabras. Por ejemplo, escribir definiciones de palabras inventadas por combinación para un nuevo diccionario: de "limpiabotas", "parachoques", "sacacorchos", "matarratas", "rascacielos", etc. obtenemos "rascachoques", "limpiacielos", "pararratas", "sacabotas", etc...

5. *Ensalada de cuentos*: consiste en combinar personajes de relatos diferentes, el rol de cada uno se desvirtualiza, las posibilidades combinatorias se multiplican y el alumno puede explotar otros aspectos virtuales del personaje; es una técnica utilizada como recurso literario. Por ejemplo: poner la bruja del cuento de Blancanieves en el cuento de los Tres cerditos.

6. *Desviación*: se trata de un ejercicio de reconstrucción lúdica y creativa aplicable a todo tipo de texto. En este tipo de actividades podemos aplicar una tipología textual a un contenido completamente diferente a lo habitual. Por ejemplo, describir las "Instrucciones para llorar" o "Instrucciones para subir una escalera" como lo hace Cortázar en *Historias de cronopios y de famas*. La creatividad surge al asociar una forma con un contenido aleatorio. De esta manera podemos proponer a los alumnos, por ejemplo, la creación de una página de un periódico donde se anuncia "Se necesita abuela. Requisitos:...". En verdad, la desviación se refiere a los efectos expresivos sorprendidos que se derivan del choque entre los conceptos de super y macroestructura.

En todos estos casos los inductores al relato actúan como potenciadores de la imaginación.

Para aprender a escribir, también es imprescindible la creatividad, no solamente del alumno, sino también del profesor. Hay que descubrir la necesidad y el placer de la escritura. No se puede olvidar la fase imaginativa de la escritura dentro de una práctica docente que tiende a la transmisión exclusiva de moldes retóricos y conocimientos gramaticales. Es importante enseñar a pensar, a imaginar y a ordenar las ideas: ¡a jugar con las palabras!

De esa manera se dará forma a los contenidos. No podemos centrar la enseñanza sólo en teoría, hace falta también la práctica. Tenemos que enseñar a los alumnos la importancia de la práctica continua, pues es ella la que permitirá el dominio de las destrezas, pero esa práctica, con la ayuda de los juegos, puede ser más agradable y motivadora.

Modelo de ficha de actividad:

ACTIVIDAD Nº ...

Título

Objetivo:

Nivel:

Alumnado:

Tiempo:

Material de apoyo:

Actividad (instrucciones y desarrollo):

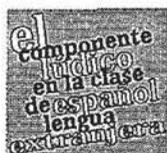
Comentario y notas:

Bibliografía

- Alonso Tapia, J., 1991, *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Madrid, Santillana.
- Arnal, Carmen y Ruiz de Garibay, Araceli, 1997, «Juegos para practicar la escritura», en *Carabela*, nº 41, Madrid, pp. 49-66.
- , 1999, «Tipos de escrito: una lista interminable», en *Carabela*, nº 46, Madrid, pp. 43-61.
- Artuñedo Guillén, Belén y González Sáinz, Teresa, 1999, «Para la expresión escrita en la clase de E/LE», en *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE4)*, Colección expolingua, pp. 9-66.
- , 1999, «La creatividad en el desarrollo de la expresión escrita como destreza integrada», en *Frecuencia L*, nº 11, Madrid.
- Boix, A. y otros, 1988, *La expresión escrita. Teoría y práctica*, Barcelona, Teide.
- Cassany, D., 1991, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós Comunicación.
- , 1993, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- , 1999, «Los procesos de escritura en el aula de E/LE», en *Carabela*, nº 46, Madrid, pp. 5-22.
- Cuerpo, Marifrán, 1996, «Diviértete escribiendo», en *Frecuencia L*, nº 2, Madrid.
- Cuetos Vega, F., 1991, *Psicología de la escritura*, Getafe, Escuela Española.
- Czerniewska, P., 1992, *Learning about writing*, Oxford, Blackwell.
- Eusebio Hermira, Sonia, 1997, «La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/LE», en *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Ciudad Real, pp. 205-212.
- Fernández, Sonsoles, 1994, «Crear y recrearse con la lengua en el aprendizaje de un idioma», en *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE2)*, Colección expolingua, pp. 23-39.
- García Parejo, Isabel, 1994, «La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas», en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 289-300.
- , 1999, «Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas», en *Carabela*, nº 46, Madrid, pp. 23-42.
- González Darder, J.; Soriano, M. E. y Maicas, P., 1991, *Expresión escrita*, Madrid, Alhambra.
- , T. Motos Teruel y F. Tejero Torrent, 1993, *Expresión escrita o estrategias para la escritura*, Madrid, Alhambra Biblioteca de recursos didácticos.
- Johnson, K., 1981, *Communicative in Writing. A functional approach to writing through reading comprehension*, Longman.
- Martos Eliche, Fermín, 1994, «La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas», en *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, pp. 143-148.
- Martín Perís, Ernesto, 1993, «Propuestas de trabajo de la expresión escrita», en *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE1)*, Colección expolingua, pp. 181-192.

- Moreno, Concha; Zurita, Piedad y Moreno, Victoria, 1999, «A escribir se aprende escribiendo», en *Carabela*, nº 46, Madrid, pp. 75-101.
- Ortega Ruiz, Ana y Torres González, Salomé, 1994, «Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera», en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, pp. 301-312.
- Raimes, A., 1983, «Anguish as a second language? Remedies for composition teachers», en *Learning to write: First language/Second language*, Nueva York, Longman.
- Rodari, Gianni, 1993, *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires: Ediciones Colihue/Biblioser.
- Rodríguez Paz, Luz, 1999, «La expresión escrita en la clase de E/LE», en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, pp. 441-448.
- Rojo, M. y Somoza, P., 1991, *Taller de escritura. Tomemos la palabra*, Buenos Aires, Troquel.
- Sanz Pastor, Marta, 1999, «La escritura como destreza creativa», en *Carabela*, nº 46, Madrid, pp. 103-118.
- Van Dijk, J., 1983, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Varela, S. y Marín, J., 1994, *Expresión escrita*, Madrid, SM.

M. Cibeles González Pellizzari Alonso
Colegio Miguel de Cervantes/PUC-SP



TRABAJAR CON MÚSICA Y CANCIONES EN LA CLASE DE E/LE

M. Cibeles González Pellizzari Alonso
Susana B. Slepoy de Zipman

Partimos de la base de que vamos a abordar un tema con el que estamos totalmente de acuerdo. Sí a jugar, sí a manejar el elemento lúdico en nuestro provecho y en el del alumno. Sí, pero no solamente sí porque sí. Necesitamos justificarlo, elaborarlo y ejemplificarlo. En principio, trataremos tan sólo de citar datos interesantes, dado que no será el caso de argumentar/contrargumentar el asunto solicitado, sino de adherirnos puramente al mismo.

No hay hoy en día ninguna editorial que no incluya en sus catálogos más de un libro que se dirija, directa o indirectamente, al elemento lúdico en la clase de lengua extranjera, y para ser más precisos, al desarrollo de la clase de español como lengua extranjera.

Por citar solamente una de las grandes editoriales españolas, veamos el caso del último catálogo de Edinumen: la página 3 muestra fotos de las novedades y, a simple vista, ya encontramos *Juegos con palabras*, *Bricolaje didáctico*, y otros. La presentación es divertida, alegre, a todo color: nos están comunicando que la diversión (y la enseñanza/aprendizaje también, claro está), están esperando el momento de compartir con nosotros experiencias y momentos agradables. Pasamos ahora rápidamente por las páginas que hablan de algunos manuales con fines específicos, tales como los libros de español de los negocios, de español de comercio internacional, o de temas metodológicos, como por ejemplo «Procesos y recursos».

Nos deparamos con un material que se llama *A tu ritmo*, cuya presentación dice que están encaminados «...hacia el aprendizaje de aspectos funcionales, gramaticales y culturales del español, sin olvidar el aspecto lúdico que la música nos ofrece». Páginas más adelante, el título de otro libro torna innecesarias más explicaciones: *¡Hagan juego, señores!*, que lleva como subtítulo *Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*.

Otro título: *Juguemos en clase – Materiales para dinamizar la clase de español*. Este libro nos pregunta: «¿Se puede aprender jugando?». Y en el renglón siguiente da la respuesta, que luego amplía: «Por supuesto. Los juegos aventajan en eficiencia a otro tipo de ejercicios: permiten establecer relaciones sociales, distienden el

ambiente, favorecen la idea de progreso, permiten la repetición sin caer en el cansancio o en el aburrimiento; por otro lado, los contenidos más difíciles lo son menos con el juego...».

Otro: *Juguemos con palabras – Actividades lúdicas para la práctica del vocabulario*. Nos recuerdan que los juegos planteados estimulan la memoria y la capacidad de retener vocabulario.

Taller de escritura propone una serie de actividades orientadas a favorecer la creatividad, que potencian la función expresiva y lúdica del lenguaje...

¡Y no hemos abandonado aún el folleto de una editorial, como estamos viendo!

Retomamos, pues, nuestra idea inicial: no estamos aquí para convencer a nadie sobre el SÍ al tema de este seminario: las actividades lúdicas forman parte hoy en día de nuestra programación.

¿Qué es el juego, qué es jugar? Vamos a detenernos un poco a reflexionar sobre estas preguntas.

Nuestros sabios antepasados (antepasados en cuanto seres humanos) descubrieron rápidamente la importancia de jugar en el desarrollo integral del ser humano. Tanto que Aristóteles, cuando realizó su clasificación de los diferentes aspectos del hombre, los dividió justamente en *homo sapiens* [el que conoce y aprende], *homo faber* [el que hace, el que produce] y *homo ludens* [el que juega y crea]

Con lo cual ya encontramos entrelazadas las ideas de *jugar y crear*, paralela y simultáneamente al *hacer* en el sentido de producir y al intelecto que está *pensando, aprendiendo y enseñando*. Nos encontramos de esta manera con el ser humano como un todo, un todo que necesita mantener unidos la mente, el cuerpo y el alma, a pesar de que cada una tenga sus características propias y peculiares.

Pensemos que si ahora nos dedicamos de forma más definida a lo que nos produce *emoción y placer*, estamos en el área de lo lúdico. Permanecemos dentro de lo lúdico cuando nos libramos de miedos, angustias, rabias y fracasos, dramatizando todo esto en juegos, en juegos que nos dejan el alma limpia y el espíritu preparado para comenzar y recomenzar.

Poseemos hoy en día o una gran aliada en nuestras búsquedas: Internet. Pues bien, “jugando” con el ratón y con el verbo “jugar”, podemos encontrarnos con interesantes trabajos al respecto. Y con frases valiosísimas:

Albert Einstein: «Jugar es la forma más elevada de investigación».

Platón: «Usted puede aprender más sobre una persona en una hora de juegos que en una vida entera de conversación».

Santo Tomás de Aquino: *Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae* [‘Jugar es necesario para (llevar una) la vida humana’].

Julianne Fischer: «El mundo de la fantasía, de la imaginación, del juego, del imaginarse que, además de placentero, también es un mundo donde el niño está en ejercicio constante, no solamente en los aspectos físicos o emocionales, sino sobre todo en el aspecto intelectual...».

Uno de los recursos más lúdicos y gratificantes en el aula de español son las canciones.

¿A qué alumno no le gusta trabajar con música en el aula de lengua extranjera?

Aunque el interés de los alumnos y profesores por el uso de la música como instrumento de expresión y comunicación ha aumentado mucho en los últimos años, todavía persisten los prejuicios contrarios al uso de música y canciones en el aula. Algunos profesores opinan que se trata de una pérdida de tiempo, una distracción del programa, una falta de seriedad académica. De todos modos, tal vez no les falte algo de razón. Aunque lo lúdico no deja de ser en sí un objetivo deseable en nuestras aulas, es fundamental que racionalicemos el uso de la música en clase, que establezcamos los puntos de conexión entre ésta y el uso comunicativo de la lengua.

¿Por qué la música y las canciones son excelentes textos y pretextos para la actividad didáctica?

En primer lugar, la música despierta un interés positivo entre los alumnos: su carga emocional permite que cualquiera al escucharla se identifique con ella. Ofrece múltiples posibilidades de integración en temas de actualidad cultural y contenidos de otras áreas curriculares. Llevar una canción a clase también es llevar la cultura. Además, son auténticos vehículos de información lingüística, permiten la explotación en aula, desde el plano fónico hasta el sintáctico y léxico-semántico. Toda canción tiene una cápsula cultural interna con información social. Otro aspecto importante es que son fácilmente memorizables.

Pero, a diferencia de lo que pasa con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en español hay pocos materiales elaborados para el uso de canciones en la enseñanza, lo que hace imprescindible que los profesores

interesados en su explotación diseñen sus propias actividades. A pesar de sus múltiples posibilidades de aprovechamiento, no es fácil encontrar canciones adecuadas al nivel de competencia lingüística de nuestros alumnos.

Basándose en la tipología de técnicas de manipulación textual de Duff y Maley, Javier Santos Asensi elaboró un cuadro para el diseño de actividades con letras de canciones. En total son 10 tipos de actividades:

1. Reconstrucción

Los textos se presentan de forma alterada o incompleta. El alumno los tiene que ordenar. Se pueden mezclar palabras, líneas, versos o párrafos en la canción; presentar el final o el comienzo; omitir la puntuación; intercalar fragmentos de diferentes canciones; eliminar elementos dejando huecos, etc.

2. Reducción

Los estudiantes descartan ciertos elementos del texto. Se pueden suprimir elementos gramaticales; reducir párrafos o frases; separar los pasajes, etc.

3. Expansión

Los estudiantes añaden elementos a un texto, expandiéndolo. Se puede insertar elementos gramaticales; incluir pasajes; añadir un hecho o descripción; expandir una canción; sustituir determinadas palabras, etc.

4. Sustitución

Los estudiantes eliminan elementos, sustituyéndolos por otros. Se pueden cambiar verbos; reemplazar un tiempo verbal; parafrasear frases hechas; buscar antónimos o sinónimos; cambiar el género del personaje; transformar un poema en canción o viceversa, etc.

5. Emparejamiento

Búsqueda de la correspondencia entre dos grupos de elementos. Se pueden buscar principios y finales de varias canciones; títulos o fragmentos de canción con fotografía o dibujos; líneas o versos con posibles explicaciones para los mismos; etc.

6. Cambio de formato

Transferencia de la información de la canción a un nuevo formato. Transformar una canción en dibujos, fotografías, gráficos, etc.; crear carteles, transformar el tipo de texto, por ejemplo, cartas en narraciones, conversaciones en narraciones, etc.

7. Selección

Los estudiantes escogen de acuerdo con un criterio o propósito. Buscar en la canción una cita que sirva como título, presentar varias canciones a concurso, ofrecer varias posibilidades de parafrasear una canción, etc.

8. Jerarquización

Se ordena un grupo de canciones de más a menos apropiadas para un determinado propósito. Ordenar canciones o fragmentos de acuerdo con su lenguaje más o menos formal, literario, según su riqueza de vocabulario, su facilidad de comprensión, etc.; ordenar canciones para un anuncio, un boletín de noticias, una campaña, etc.

9. Comparación y contraste

Señalar similitudes y diferencias en dos canciones de temática parecida. Discutir y decidir qué canción es la más emotiva, cuál usa imágenes poéticas, estructuras más complejas; comparar las canciones buscando palabras y expresiones comunes, sinónimos, adjetivación, etc.

10. Análisis

Estudio detenido de la canción, sus elementos y propiedades. Explotar el empleo de un determinado elemento gramatical; preparar una lista de palabras formales e informales; buscar las palabras claves; reflexionar sobre la adscripción de la canción a un determinado estilo, etc.

La música y las canciones pueden ser empleadas como piezas centrales de la comunicación o como refuerzo de aspectos del proceso de adquisición lingüística o cultural.

Como *actividad complementaria o de apoyo*, tenemos las tradicionales del tipo rellenar huecos, ordenar segmentos, analizar elementos y categorías lingüísticas, juegos de palabras, etc.

Como *actividades y tareas comunicativas*, con el objetivo de servir de vehículo para el intercambio comunicativo, las actividades por tareas, dramatizaciones, proyectos y simulaciones, que favorecen la práctica comunicativa.

Y también pueden ser objetos de *unidades temáticas*, centrando su atención en distintos aspectos de la cultura musical de España y los países hispanoamericanos.

No se puede olvidar que trabajar con música y canciones es una actividad que relaja y divierte, rompe con la monotonía en el aula, y que, por lo tanto, desbloquea miedos y tensiones, porque cantando también se aprende.

¿Qué canciones debo usar?

No hay una regla para elegir una canción para la clase, pero hay que tomar en consideración algunos aspectos como:

- número de alumnos y edad
- el grado de dominio de la lengua
- el interés musical de los alumnos
- el horario de la clase
- cuál es el propósito de la canción

Sugerencia de actividades

¡Vamos a jugar a ser el profesor!

Y aquí comienza una experiencia. Se trata de un ejercicio realizado concretamente con un grupo de los Cursos de Español como Lengua Extranjera para adultos que se imparten en el Colegio Miguel de Cervantes, São Paulo, durante los meses de febrero/marzo/abril. La propuesta fue: «juguemos durante quince minutos a ser el profesor».

¿Cómo jugamos? Cada uno tenía estipulada una fecha, en la cual sería el profesor durante quince o veinte minutos, inmediatamente después del descanso que tenemos en mitad del período. La consigna fue trabajar con alguna canción. ¡Y qué bien lo hicieron! Trajeron las canciones impresas, algunos inventaron ejercicios diferentes y muy elaborados, ordenaron al grupo que realizasen esto y aquello... y “actuaron” de profesores, jugando a serlo durante esos minutos. Se permitieron volver a la infancia, cuando jugar a ser el profesor es tan habitual, y practicaron desde el subjuntivo hasta el imperativo, tiempos tan evitados cuando es posible, por sus dificultades para el brasileño.

No hizo falta explicarles lo que habíamos realizado, lo descubrieron y lo comentaron espontáneamente: en la base de estos ejercicios estaban los contenidos gramaticales, los contenidos funcionales, todas las estructuras que el curso les había suministrado, a lo que se sumó tener que sortear las clásicas interferencias que todos sabemos presentes y listas para ponernos la zancadilla.

El ejercicio fue un éxito total. La actividad se explicó a los alumnos en conjunto el primer o segundo día de clase. Como ejemplo, la profesora presentó una canción de Soledad, joven cantante de música folklórica de mucho éxito en Argentina. Se comentó su biografía, se mostró un reportaje publicado sobre ella y luego se escuchó la canción «Corazón Americano», y cada uno preparó una mininarración en la que tenían que incluir tres palabras de la canción, que la profesora elegía e iba distribuyendo. A medida que avanzaban las presentaciones, los alumnos iban haciéndolas mejor, cada uno se esmeraba un poco más. Las dos últimas, en la semana en que se festeja en Brasil

el "Día de los enamorados", provocó una curiosa coincidencia: ese día había dos presentaciones y ambas alumnas eligieron canciones románticas y llevaron caramelos y bombones con corazoncitos.

En una de las actividades, las canción trabajada fue «En el muelle de San Blas», del conjunto Maná. La alumna que la presentó nos habló de la historia del grupo y del tema de la canción que había seleccionado. Distribuyó la letra y planteó un ejercicio con huecos, que conseguimos completar después de escuchar dos veces la canción. Y el juego que propuso fue el siguiente: seleccionar palabras de la canción, y decir, en ronda, palabras que comenzasen con la misma letra que la palabra presentada (corazón > casa, comida, carrera, cuatro...). Nos iba marcando el tiempo que podíamos tardar, que finalizó siendo sólo de cuatro segundos. Quien no conseguía decir en ese intervalo una palabra adecuada en español, "pagaba prenda", que consistía en representar con mímica una palabra (de la canción) que tenía preparada en una bolsa con papelitos. La que adivinaba la palabra tenía como premio un bombón. ¡No se imaginan lo gracioso que fue representar un cangrejo! En general, todos comenzaron presentando huecos para rellenar con la audición, pero luego agregaron siempre un juego: crucigramas, palabras que había que recordar...; en fin, actividades lúdicas y memoria en acción.

Como pudimos comprobar, el proceso de fijación del léxico con este procedimiento produjo excelentes resultados, el ambiente de la clase se llenó de humor y la motivación para realizar las actividades aumentó de día en día.

Nos gustaría finalizar comentando una actividad presentada por el alumno Davi. En este caso, eligió a Chico Buarque de Holanda. y la canción "Geni" traducida e interpretada por el propio cantante. Comenzó hablando de la trayectoria profesional de Chico. Pues bien, además de huecos, de errores de ortografía cometidos a propósito que debíamos encontrar y del juego de "Encuentra palabras", esta actividad dio lugar a un amplio comentario sobre traducción, dificultades entre el portugués y el español y comparación de realidades políticas y culturales de Brasil con los demás países de lengua española que lo rodean. Sin modestia, volvemos a repetir: ¡éxito total, y muy agradable!

Bibliografía:

- Belinga Bessala, Simón, 1997, «¿Cómo analizar, seleccionar y utilizar los materiales didácticos en las aulas de lenguas extranjeras?», en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, Madrid, ELR.
- Bello Estévez, Pilar, 1996, «Los juegos, planteamiento y clasificaciones», en *Didácticas de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana.
- Corpas, Jaime, 1999, *Gente que canta*, Barcelona: Difusión.
- Duff, A. y Maley, A., 1990, *Literature*, Oxford: Oxford University Press.
- Eusebio, Sonia, 1999, *Escala. Español para extranjeros*, Madrid: Edinumen.
- García Santa-Cecilia, Álvaro, 2000, *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- Gil Bürmann, M.; Gil-Torresano, M.; Izquierdo, S. y Soria, I., 2002, *A tu ritmo*, Madrid: Edinumen.
- Millares, Selena y Binns, Hamish, 2002, *Al son de los poetas*, Madrid: Edinumen.
- Moreno Fernández, Francisco, 2002, *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid: Arco Libros.
- Murphey, T., 1992, *Music and song*, Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S., 1996, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press.
- Santos Asensi, Javier, 1997, «Música, maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español», en *Carabela. Las actividades lúdicas en la enseñanza*, Madrid: SGEL.
- Santos, J. y otros, 1994, «Músicas de España», en *Materiales 16*, Washington: Consejería de Educación.

M. Cibele González Pellizzari Alonso
Susana B. Slepoy de Zipman
Colegio Miguel de Cervantes

LA LITERATURA COMO ELEMENTO LÚDICO DENTRO DEL AULA DE E/LE

Jorge Fernando Ortiz
Marta Iglesias

Un poco de historia

Desde la perspectiva del aprendizaje de lenguas extranjeras podemos decir que la relevancia del elemento lúdico dentro del aula de lengua extranjera se dio con la revolución cognitiva. El Método Audio-Oral o Audiolingual llegó a decepcionar tanto a los profesores como a los aprendices: estos, a la hora de la verdad, no conseguían transferir todo lo aprendido a la comunicación real. Contra el conductismo que se basaba en la idea de imitación como proceso, aparecen las diferentes teorías cognitivas. Dentro del proceso de adquisición de lenguas nos encontramos con el modelo innatista, que sostiene que el hombre nace con la capacidad de desarrollar el lenguaje.

Otra explicación de este proceso de adquisición dentro del marco del cognitivismo es el constructivismo de Piaget (1896-1980), quien defiende que las estructuras lingüísticas sólo surgen en el momento en que el niño está preparado y posee la suficiente madurez y conocimiento para empezar a producir. Tanto los innatistas como los cognitivistas rechazan la idea de la imitación y la creación de hábitos en el proceso de aprendizaje de una lengua. Al mismo tiempo, en los años 60, aparece la gramática generativa (Noam Chomsky) que estaba totalmente relacionada con las ideas de los innatistas. Es importante resaltar que los generativistas ponen en cuestión la teoría de la psicología conductista, ya que ésta no explica el fenómeno de la creatividad que posee el lenguaje humano.

En los años 70 y dentro de las teorías cognitivas aparece el Método RFT creado por James Asher (1965), profesor y psicólogo estadounidense. En total concordancia con el constructivismo de Piaget, ya vislumbra la importancia de aprender divirtiéndose, además de la creación ambientes de clase totalmente relajados y sin la presencia del factor estrés.

Una de las diferencias entre el niño que aprende la lengua materna y el adulto que aprende una lengua extranjera es la presión y el estrés en que este segundo se encuentra y es sometido a veces en el aula. El estrés es considerado un factor negativo en el proceso de aprendizaje. Los métodos y enfoques que van

surgiendo dentro del marco cognitivista y después del método RFT tienen muy en cuenta el hecho de que el alumno debe sentirse tranquilo y a gusto en las clases de lengua extranjera; por eso la introducción de actividades lúdicas empieza a tener un papel primordial en este proceso misterioso que es la adquisición de lenguas.

El elemento lúdico dentro de la clase de lengua extranjera

Según el diccionario de la RAE “lúdico” es un adjetivo procedente del latín *ludus* que significa juego, e *-ico*, sufijo que indica pertenencia: lo lúdico es todo aquello perteneciente o relativo al juego. Los juegos, según Isabel Iglesias y María Prieto (1998), se caracterizan por eliminar la tensión, por mover, interesar y motivar a los aprendices para que sean capaces de establecer una comunicación directa y espontánea, actuando como desinhibidores del miedo. El juego permite que el profesor sea el orientador de las actividades y que el aprendiz tome un papel activo y responsable en su proceso de aprendizaje.

Al participar de los juegos propuestos en la clase de español, los aprendices desarrollarán habilidades comunicativas reales. Si por un lado puede parecer que el juego no es la reproducción de una situación real por otro lado vemos que se pone al alumno en una situación propicia para mostrar su habilidad y competencia lingüística. Dentro del enfoque comunicativo intentaremos, a través de las actividades lúdicas, potenciar las capacidades comunicativas del alumno, desarrollar la autonomía del mismo e incluir el aspecto sociocultural de la lengua en cuestión, en nuestro caso el español.

La literatura como elemento lúdico

Somos de la opinión de que la literatura actúa en el ser humano como un activadora del poder creativo del ser humano. La finalidad del presente trabajo es la explotación didáctica de un texto literario. Nuestro objetivo principal es conducir al alumno hacia un mundo de nuevas experiencias donde sus sentimientos puedan aflorar a través de la lectura de un texto literario. La literatura se nos convierte en un material riquísimo para la clase de ELE: por un lado, como texto auténtico; por otro, como fruto de una experiencia y visión de vida particular que nos proporciona gran variedad de historias y situaciones. Por eso, con él podemos trabajar la comprensión de texto y además nos ofrece la posibilidad de trabajar las otras destrezas: la expresión oral y escrita, y la comprensión auditiva a través de los debates de ideas.

La literatura es también una fuente inagotable que nos revela la historia y la cultura de los pueblos. En nuestra actividad de explotación del texto literario esto nos servirá como herramienta para mostrar al alumno una época de la sociedad española de posguerra, al mismo tiempo que lo conduciremos a integrarse en el conocimiento de todos los aspectos de la vida de la sociedad hispanohablante, motivando al alumno a aprender y perfeccionarse en la lengua.

Basándonos en investigaciones recientes, optamos por la interpretación interactiva: un proceso de interacción que se establece entre el lector con sus conocimientos previos de contenido y de lengua y la información que ofrece el texto. La comprensión lectora es un proceso activo y no pasivo como mucha gente piensa.

Elección del texto literario y justificación

El texto literario escogido es el cuento “Eucarística” de Antonio de Hoyos y Vinent. La elección de un cuento se debió a que nos pareció que este género de narrativa es fácil de trabajar en la clase de ELE, por su brevedad. Además el cuento, como dice Ángel Valente (1998: 826) tiene otras ventajas que son: la trama que mantiene la atención del alumno, la variedad temática y estilística que se da entre diferentes cuentos y autores y la facilidad de una segunda lectura debido a su brevedad, lo que permite profundizar diversos aspectos.

Explotación didáctica del cuento "Eucarística" de Antonio Hoyos y Vinent

1. Ejercicios para el análisis y comentario de texto

Primera parte:

- Investiga sobre la biografía del autor Antonio de Hoyos y Vinent.
- ¿Qué significó la guerra civil española? ¿Cuándo sucedió?
- ¿Cuáles eran los principios morales de la sociedad española antes y después de la guerra civil?
- ¿Qué te suscita el título "Eucarística"? ¿Con qué lo asocias? ¿Por qué?

Segunda parte:

- Haz una lectura global del cuento "Eucarística".

Tercera parte:

- Asocia las siguientes palabras con su definición correcta:

genuflexo	Arrodillado
vidriera	Cada uno de los espíritus celestes caracterizados por la plenitud de ciencia con que ven y contemplan la belleza divina. Forman el segundo coro.
capilla	Hallarse o existir algo en una persona o cosa
azucena	La formada por vidrios con dibujos coloreados y que cubre los ventanales de iglesias, palacios y casas.
anidar	Cada una de las reglas que enseñan la ejecución y práctica de las ceremonias y ritos de la Iglesia en los oficios divinos y funciones sagradas.
sinistro	Edificio contiguo a una iglesia o parte integrante de ella, con altar y advocación particular.
rúbrica	Avieso y malintencionado
presbítero	Área del altar mayor hasta el pie de las gradas por donde se sube a él, que regularmente suele estar cercada con una reja o barandilla.
querube	Persona o cosa especialmente calificada por su pureza o blancura

- Cuando el narrador dice: «la cabeza de la imagen se inclinaba ambigua, sin que pudiese saberse si era fatigada por el peso de la corona empedrada de diamantes y zafiros [...] o en un gesto amable de gran dama, recibiendo un homenaje [...]», ¿qué piensas que quiere decir en realidad?
- Con la ayuda del diccionario de nombres explica el significado de Juan y Jesús. ¿Qué relación tienen con el texto?
- Describe a Juan y a Jesús ¿Qué tienen en común?
- Describe al Padre. ¿Las características del Padre son típicas de la vida casta?
- ¿Qué te parece cuando el narrador describe: «el negro manteo abrióse como dos alas inmensas, aprisionando al inocente»? ¿Con qué tipo de ave lo relacionas?
- ¿Crees que es un hecho importante para el Padre que Jesús sea huérfano?
- ¿Cuál piensas que fue la pregunta que el Padre formuló a Jesús? («La pregunta infame detúvose en sus labios un instante, y al fin, la formuló velada»)
- ¿Qué significado te parece que tiene «cabecita de querube»?
- ¿Por qué piensas que «la cruz borraría el pecado, pero no retornaría el candor perdido»?
- ¿Qué cambio sufre Jesús? ¿Por que al final no quiere abrazar a su amigo Juan?

Cuarta parte:

- Después haber leído el cuento de Antonio Hoyos y Vinent ¿Crees que habría un título mejor? ¿Cuál?

2. Ficha

Objetivo: Desarrollo de la comprensión lectora de un texto literario.

Destrezas: 1º Desarrollo de la comprensión lectora

2º Desarrollo de la expresión escrita

3º Desarrollo de la expresión oral

Nivel: Avanzado superior

Material: Texto literario: "Eucarística" de Antonio Hoyos y Vinent.

Agrupación: Individual; en grupos de tres; toda la clase.

Organización: En un primer momento, el alumno realizará un trabajo individual de investigación (puede ser sustituido por el visionado de la película). Después de la primera lectura global, se pasará a la lectura intensiva con las actividades de comprensión de texto y léxico propuestas. Al final, se concluirá con la ayuda del profesor, y los alumnos harán sus comentarios sobre la impresión de la lectura y su temática. Todas las actividades propuestas se realizarán como si fuera un concurso. Las preguntas de la primera parte tendrán que ser respondidas en grupo y el profesor marcará para esto un tiempo determinado. Después se pondrán todas las respuestas en la pizarra y el grupo que haya conseguido más informaciones será el ganador de la primera parte. En la segunda parte se procederá igual. La pregunta de relacionar las palabras de vocabulario con la definición que mejor se encaje según el contexto puede ser hecha independientemente del resto de preguntas de la segunda parte. Para finalizar la tercera parte, habrá que encontrar un nuevo título al cuento. El vencedor será aquel grupo que sea más rápido y más creativo.

Tiempo: dos clases de una hora y media.

Conclusión

Hemos diseñado esta actividad contando con nuestra experiencia de muchos años como profesores de alumnos brasileños de E/LE. Hay que resaltar que la mayoría de métodos actuales de la enseñanza de idiomas presentan los textos literarios o no literarios al final de cada unidad, debido a la influencia del conductismo, que dice que la L1 y las lenguas extranjeras se adquieren de la misma manera. Por lo tanto, el desarrollo de las destrezas debe seguir la secuencia natural de la lengua nativa: 1º escuchar, 2º hablar, 3º leer y 4º escribir. En un primer momento, esta preferencia de escuchar y hablar antes que leer y escribir parece que le quita importancia a la lectura. En muchos casos se acaban explotando los textos como pretexto para solidificar los contenidos léxicos, gramaticales de la unidad. Esta concepción nos dejó siempre insatisfechos, pues las actividades acababan siendo aburridas. Nuestra sugerencia es poder usar la literatura como elemento lúdico en nuestras clases, con el fin de desarrollar la capacidad comunicativa del alumno y motivarlo para la comunicación.

Bibliografía

- Iglesias, I y Prieto, M., 1998, *¡Hagan Juego!* Madrid, Edinumen.
- Juanatey Luisa, 1998, «Cuentos literarios. Impresiones y sugerencias de las lecturas», en *Aproximación a los Textos Narrativos en el aula II. Práctica del comentario y aprendizaje lingüístico*, Madrid, Arco/Libros.
- RAE. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, Espasa Calpe.
- Richards, J. y Rodgers, T., *Enfoques y Métodos en la enseñanza de Idiomas*, Cambridge, Cambridge Press.
- Valente Ángel, 1998, «La literatura contemporánea en la clase de español», *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la Universidad Alcalá de Henares.
- Van Esch, K., 1998, «La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza aprendizaje», *Actas de las II Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de la Cultura.

Jorge Fernando Ortiz
Marta Iglesias
Colegio Miguel de Cervantes

LOS DIMINUTIVOS EN ESPAÑOL COLOQUIAL: ANÁLISIS MORFOPRAGMÁTICO Y SUS APLICACIONES LÚDICAS EN LA CLASE DE E/LE

Ángeles Paredes Toral

Introducción

Desde la aparición del primer número del *Journal of Pragmatics*, en Holanda (1977), la Pragmática queda institucionalizada como campo de estudio. A partir de esta fecha, ha ido adquiriendo gradualmente reconocimiento propio al ser considerada su autonomía científica. En 1986 se forma la Asociación Internacional de Pragmática y en 1987 aparece una bibliografía registrada de más de dos mil páginas; una segunda edición revisada, *Pragmatics*, nace en 1992 y la tercera, *Pragmatics and Cognition*, en 1993.

El primer Congreso Internacional se celebró en Italia (1985), el segundo en Amberes (1987) y el tercero en Barcelona (1990). La madurez de la disciplina está condicionada en parte por la aparición de un libro de texto amplio, intelectualmente honesto y pedagógicamente válido de Levinson (1983).

¿Qué es la Pragmática?

Levinson propuso a debate catorce definiciones en su libro, y hoy sería posible añadir otras tantas, según Bertolucci Papi (1996):

- La Pragmática puede definirse inicialmente como el estudio de los principios que explican por qué ciertas frases son anormales o no son enunciados posibles.
- La Pragmática es el estudio de la lengua desde una perspectiva funcional.
- La Pragmática únicamente debe ocuparse de los principios de actuación que regulan el uso lingüístico.
- La Pragmática es el estudio de las relaciones entre lengua y contexto que se hallan gramaticalizadas o codificadas en la estructura de la misma lengua.
- La Pragmática es el estudio de todos aquellos aspectos del significado que escapan a la teoría semántica.
- La Pragmática es el estudio de las relaciones entre la lengua y el contexto que son fundamentales para explicar la comprensión de la misma lengua.

- La Pragmática es el estudio de las capacidades que poseen los usuarios de una lengua para asociar las frases a los contextos adecuados.
- La Pragmática es el estudio de la deixis (al menos en parte), de la implicatura, de los actos lingüísticos y de los aspectos estructurales del discurso.

A estas definiciones se puede añadir la de G. Green (1989), que refleja una visión predominantemente "cognitiva": «La Pragmática (...) es el estudio de la acción emprendida deliberadamente con la intención de que el intérprete defina el modelo de la realidad, incluso el sistema de valores y el modelo de intenciones y actitudes del hablante».

El diminutivo como signo lingüístico

El diminutivo es una palabra formada por derivación, de la que es un caso particular. En principio, entran en su formación dos partes: *tema* y *sufijo*. Constituido el diminutivo, tenemos en estas dos partes dos significantes fundamentales, que se relacionan con dos contenidos, aunque de distinta índole, de pleno contenido semántico: el tema, por lo menos inicialmente; y el sufijo, un morfema semantizado. En este sentido, pues, podría decirse que son dos semantemas.

De una manera general, se puede decir que los diminutivos pueden formarse en todas las partes de la oración y, en especial, del sustantivo y del adjetivo; no tan abundantes son los diminutivos del adverbio, pronombre, gerundio, participio y aun de las formas personales del verbo como en Galicia (*queriñote muito*). Aparecen en la literatura y diccionarios regionales, donde pueden verse las formas más originales de este derivado.

El sufijo puede referirse a un significado que pertenezca a uno de estos dos grupos: conceptual o axiológico. En extensas zonas de América la fijación semántica de sufijos ha sido tal, que se puede decir que sólo se conserva con función axiológica viva el sufijo *-ito* (ahorita, ahoritita – México).

De la tensión entre estos dos significantes, tema y sufijo, nace el gran valor expresivo del diminutivo y su importancia como signo lingüístico. De dos maneras fundamentales se manifiesta esta tensión: como un esfuerzo o apoyo del sufijo al tema y como un contraste. En este último caso, el diminutivo adquiere generalmente el matiz del sufijo (*guapa/guapita*, *fea/feíta*). En este sentido se expresa M. Seco cuando afirma que diversos sufijos desvirtúan en ocasiones la carga negativa del término, y no sólo lo desvirtúan, sino que el derivado adquiere la carga emocional que habitualmente tiene el sufijo.

Los diminutivos en la Gramática

La Gramática, en sus comienzos, tuvo una apreciación meramente conceptual del diminutivo. Desde Nebrija, la nota fundamental que se ha visto en él ha sido la de designar la disminución del positivo del que se deriva. Martínez de Morin, partiendo de la significación disminuidora, llega al significado axiológico, que él llama accesorio, aunque en realidad es el principal que descubre en el diminutivo, siguiendo una tradición gramatical. Su estudio acerca de este tema es muy interesante, pues abarca los sufijos diminutivos, su especialización axiológica, las reglas que presiden su formación, sus irregularidades, y las palabras en las que se da el diminutivo. Sobresalen las líneas dedicadas a los diminutivos de gerundios y adverbios, además de estudiar las significaciones especiales que adoptan por razones sociales y de cortesía.

El principal estudio sobre los diminutivos es el de Dámaso Alonso, que lo estudió en razón de sus funciones lingüísticas originadas por su consideración axiológica, la que considera función principal, ya que la conceptual de empequeñecimiento, según él, es la menos importante. De esta manera, se justifica la importancia estilística del diminutivo, cuyos valores ve formando un sistema. Según el contenido psíquico, está dirigido hacia el objeto nombrado o lo dicho: notacionales, emocionales, de frase (expresión del temple), estético-valorativos. Hacia el interlocutor: funciones afectivo-activas, de cortesía, efusivos.

Según Emilio Náñez Fernández (1973), en sus estudios sobre los diminutivos, a modo de conclusión, habla de los siguientes aspectos:

- A los diminutivos al principio se les atribuye un determinado empleo del que van surgiendo los demás: un empujamiento originó un sentimiento de protección y ternura; de aquí se pasó a otro valor y así sucesivamente.

- Tomando como base los ejemplos de la lengua y del habla, el sistema del que forma parte, y la actualización de ese sistema, el diminutivo se muestra como un mero signo lingüístico, es el término entero en el que distinguimos un tema y un formante sufijal.

- Cuando se subraya el valor disminuido de un objeto, eliminándose el carácter valorativo, el diminutivo se convierte en un signo meramente nocional, que no tiene más que su partida de nacimiento; por ejemplo, cerilla, banquillo. Si ocurre lo contrario, el diminutivo ha pasado a ser un signo de exclusiva significación apreciativa, positiva o negativa, por ejemplo: casucha.

- Es un rasgo individualizador mediante el cual el hablante pone de relieve el objeto que fija la atención, como acercándolo así al propio tiempo que subraya la postura que adopta frente al objeto o al oyente.

En español hay numerosos casos de especialización de diminutivos que expresan la afectividad hacia las cosas, de modo particular en el lenguaje infantil, doméstico y amoroso. Aquí son auténticos diminutivos funcionales que por ser de uso excesivo llegan a perder su primitivo carácter y tienen que ser considerados como meros positivos.

Pragmática versus Gramática

Hasta el surgimiento de la Pragmática, el estudio de los diminutivos se basó en los conceptos de signo lingüístico y sus formaciones y funciones se caracterizaron mediante valores gramaticales. Ahora la Lingüística está cada vez más atenta a la competencia comunicativa: las nuevas perspectivas del análisis lingüístico conceden prioridad a la descripción y explicación de los fenómenos propios del *uso* frente a los más puramente o estructurales.

La construcción y organización del discurso, el análisis de la conversación, la actitud del hablante respecto a lo dicho y en relación con lo que está diciendo, el procesamiento de la información por parte del interlocutor, etc., se han convertido en focos de interés de los lingüistas.

Es muy importante destacar también aquí el desarrollo de las teorías de enseñanza y adquisición del español como lengua extranjera, que se basan en la competencia comunicativa de los alumnos, dirigida a sus necesidades reales de habla, donde la Pragmática tiene un lugar de relieve.

Así, las antiguas teorías behavioristas de la enseñanza de una lengua extranjera dan hoy paso a métodos comunicativos basados en el enfoque por tareas, y la gramática tiene otros enfoques para que el profesor enseñe las estructuras que sustentan la lengua, teniendo en consideración las situaciones de los actos reales de habla.

Los diminutivos y la Morfopragmática

La Morfopragmática se define en Dressler-Merlini (1989) como "el conjunto de significados/efectos pragmáticos generales de las reglas morfológicas, es decir, los cambios pragmáticos regulares que se efectúan entre la entrada y la salida de las reglas morfológicas". La Morfopragmática se propone responder a las preguntas siguientes: 1) ¿Cuáles son los usos pragmáticos de una regla morfológica? 2) ¿Qué regla morfológica puede facilitar una cierta función pragmática?

Desde la perspectiva teórica, la Morfopragmática forma parte de la morfología natural, que identifica y distingue aspectos morfosintácticos y morfosemánticos (Dressler, 1986). La morfología natural, a su vez, pertenece a un paradigma de investigación "naturalista", que comprende también una fonología natural, una sintaxis natural y una lingüística natural. Sin embargo, el individuo cuando exterioriza su facultad de hablar, recrea, si

no todo, sí la parte del sistema que entra en juego. De hecho, nuestro concepto de habla es la innovación, la creación, en cualquiera de sus manifestaciones, formas o modos. Dichas investigaciones, inspiradas en los principios de la semiótica pierciana, se incluyen dentro de una teoría de la ciencia que admite explicaciones de carácter funcionalista. Así, los sistemas lingüísticos y los universales del lenguaje se consideran medios eficaces para superar las dificultades que surgen en el comportamiento verbal (memorización, valoración, hallazgo, activación, etc.) en relación con las dos funciones fundamentales del lenguaje: la función cognitiva y la función comunicativa.

Estos principios permiten medir la distancia que separa la concepción de Dressler de la Morfología generativa, por ejemplo Scalise (1984), para quien la morfología es un microsistema autónomo (al menos en su estructura interna) que contiene un diccionario de primitivos (palabras, afijos, radicales, etc.), reglas formales y principios abstractos que gobiernan la forma y el funcionamiento de las reglas (condición de adyacencia, hipótesis de la base unitaria, etc.).

La Morfopragmática se distingue de la Morfosemántica, de la Semántica léxica y de la Morfología en que estas últimas prescinden de la referencia a las situaciones de discurso, y se distingue de la Pragmática léxica, de la Morfología y de la Pragmática sintáctica y textual en que trata de los aspectos pragmáticos gramaticalizados en los sistemas lingüísticos (por gramaticalización se entiende esencialmente el resultado de los procesos de a) pérdida fonológica y reducción sintagmática, b) desemantización de los componentes, c) fusión y fijación sintagmática). El área de máxima ejemplificación de la Morfopragmática en Dressler y Merlín son los alterativos y, sobre todo, los diminutivos. Dentro de este campo, la Morfopragmática intenta describir los valores connotativos de los diminutivos mediante la identificación del tipo de situación discursiva que exigen o en la que se sitúan.

Se pueden distinguir como mínimo, tres subtipos de diminutivos que expresan connotaciones positivas o negativas, no reducibles exclusivamente a la categoría cognitiva denotativa *pequeño*:

- Diminutivos que casi siempre son peyorativos (sustantivos): profesorucho, capirucho, capucho. También pueden cambiar de género: casucho (casa), tienducho (tienda); con los adjetivos: malucho, feúcho, morenucho.

- Diminutivos cuyo *locus* primario es el lenguaje infantil, y el uso prevé una situación de discurso en el que al menos resulta implicado o evocado un niño (o sea, un espectador pasivo). Este uso, que puede considerarse prototipo de todos los diminutivos, se extiende al lenguaje amoroso de los adultos en general, en las situaciones que se recrea, más o menos un mundo infantil. Ejemplos:

¡Te voy a preparar una sopita buenísima!

¡Eres un malñes, un pequeñajo!

¿Qué quieres? ¡Dime, corazoncito!

¡Amorcito mío!

¡Mí chiquitín/ pequeñín/ guapín!

¿Quieres un cachito de chocolate?

c) En interacciones verbales socialmente convergentes, los diminutivos tienden a recibir connotaciones positivas. Ejemplos:

¿Nos fumamos un cigarrito?

¿Nos tomamos un cafecito/ una copita?

Dentro de un cuadro general de afectividad, el uso del diminutivo de este tipo exige que la situación discursiva esté caracterizada por una relación de familiaridad (o intimidad) entre el hablante y el interlocutor u otro participante, entre el objeto y el hablante, también presumiblemente entre el hablante y el lugar de la interacción. El conjunto de estas consideraciones constituye una estrategia pragmática cuyo fin es la persuasión del destinatario.

Además de estos tres subtipos de diminutivos, podemos encontrar estos otros:

- Aspecto de ironía, cuando se quiere decir todo lo contrario de la forma amable:

¡Pobrecito, que vacaciones tiene!

¡Vaya comidilla nos ha preparado!

¡Lo peorcito de Madrid está aquí!

¡Pues sí, llevo una mañanita!
¡Vaya gentecita!
¡Ya me están fastidiando los niñitos estos!
¡Está entrando un fresquito bastante molesto!

- Un contraste de denotación pequeño y una referencia que, objetivamente sería descrita como grande. Este contraste crea una minimización, como el caso de:

Cojamos mi cochecito (ironía sarcástica si se refiere a un Rolls Royce).

Este librito te será utilísimo (el profesor de lingüística indicando Sausurre a un alumno que no se aplica en los estudios).

Si, me voy una semanita a París.

Nada, me ha tocado un dinerito (habla de una persona que le ha tocado el gordo)

- Si las connotaciones positivas que derivan del diminutivo entran en conflicto con las connotaciones negativas del referente, se obtiene un efecto empático de atenuación. La atenuación es una de las estrategias más utilizadas en los actos de petición para limitar los riesgos de un rechazo.

Mamá, quiero ir al cine. ¿Me das un dinerito?

Papito, ¿me prestas tu cochecito?

Seguramente habrá que hacer un cortesito, señora (el médico a la paciente).

Entonces, ¿corregimos aquel errorcito en la declaración de renta?

¿Me haces un favorcito?

¿Me hacen una llamadita de teléfono? Hazlo rapidito, por favor.

¡Ahorita viene el Sr. García!

Según la interpretación de Dressler, el conjunto de fenómenos de la teoría de la implicatura, tiene potencial de fuerza ilocutoria y principios de cortesía.

A pesar de las diferencias socioculturales y las idiosincrasias léxicas, estas concisiones pragmáticas pertenecen a la esfera de los que Habermas llama *Universalpragmatik*. Por lo tanto, no pueden excluirse de la lingüística y deben formar parte del estudio del significado morfológico en Morfosemántica y Morfopragmática.

Aplicaciones lúdicas en la enseñanza de ELE

Comentarios:

Nos parece que el objetivo último de nuestra labor como profesores de lenguas extranjeras es facilitar el proceso que lleve a nuestros alumnos a desarrollar una competencia comunicativa en la lengua que están aprendiendo. Nuestra experiencia, a lo largo del tiempo que nos venimos dedicando a esta tarea, nos ha demostrado que el alumno debe estar motivado para las clases, y uno de los recursos que se pueden utilizar para ese fin son los recursos lúdicos.

Según Lyle Bachman, el lenguaje es una destreza cognitiva compleja en la que ponemos en marcha una serie de macrofunciones simultáneas, que pueden dividir la competencia de la lengua en dos: 1) competencia organizativa (gramatical y textual); 2) competencia pragmática (ilocutiva y sociolingüística). Si consideramos la lengua como un instrumento al servicio de la comunicación, no tan solo al servicio del aprendizaje, se sobrepone el estudio de las estructuras gramaticales a las adquisiciones de las funciones gramaticales.

Entendemos que los recursos lúdicos o juegos que se pueden utilizar en una aula de E/LE son flexibles, y pueden ser moldeados según las necesidades léxicas, gramaticales, etc., de los alumnos, siempre que sean contenidos planeados que se vinculen estrechamente a los del aula que estemos trabajando.

Podemos relacionar los objetivos de los juegos del universo lúdico con las funciones de los actos de habla de Austin, pues con las necesidades comunicativas se estimulan en los alumnos el desarrollo de sus capacidades de fantasía y imaginación. Con respecto a la calidad de la lengua, hay que tener en cuenta los siguientes objetivos a la hora de utilizar los recursos lúdicos: 1) relación (asociación con lo que se está estudiando); 2) autenticidad (utilizar materiales auténticos, con los cuales los alumnos recrean una nueva realidad); 3) integrar

las cuatro destrezas comunicativas; 4) implicación del alumno con el aula; 5) focalización en la tarea y no en la lengua; 6) libre elección del alumno, según su imaginación creadora.

Además de estos, hay que tener en cuenta criterios didácticos, como la elección de juegos y materiales adecuados a la práctica lúdica, la flexibilidad de éstos materiales, el papel de los participantes, la seguridad en el contenido y en el proceso propuesto y el ajuste de las necesidades que serán trabajadas.

Algunos ejemplos de juegos con diminutivos:

La enseñanza de la formación de los diminutivos y su utilización en una clase de ELE es muy importante, pues en nuestra lengua hay incontables usos de estos sufijos, que utilizamos a diario en el español coloquial o encontramos en la literatura. Para el alumno extranjero es muy importante conocerlos y utilizarlos.

Proponemos a modo de ejemplo algunos juegos que se pueden utilizar con los alumnos para trabajar el tema de los diminutivos.

- Para trabajar la competencia gramatical: léxico, vocabulario

Juego 1: "En la maleta de mi abuelita hay..."

Destreza: Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva

Objetivo comunicativo: Explicar la causa o finalidad de algo.

Objetivos gramaticales: practicar vocabulario, oraciones causales o finales, trabajar con los pronombres átonos, formación de palabras diminutivas.

Niveles: en un nivel inicial, trabajar vocabulario, en un nivel intermedio o superior, los demás objetivos gramaticales.

Desarrollo: Explicar que la abuelita de un amigo va de vacaciones a su casa un mes y que tiene que llevar algunas cositas. Por turnos, divididos en grupos tendrán que hacer un listado de artículos que podría llevar. Después, consultando un diccionario, gana el grupo que tenga un número mayor de palabras construidas correctamente.

Juego 2: "Cuando yo era pequeña(o)"

Destreza: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva.

Objetivo comunicativo: Expresar gustos y posesión.

Objetivos gramaticales: Trabajar verbos en el pretérito indefinido e imperfecto, formación de palabras en el diminutivo.

Niveles: inicial, intermedio y superior.

Desarrollo: Los alumnos, cada uno a su turno y en orden alfabético, van haciendo un listado de diminutivos, según sus gustos y finalidades. Por ejemplo: yo tenía un osito blanco, porque me gustaba dormir con él. En mi habitación había una camita con una colchita rosada.

- Competencia pragmática

Juego 3: "¡Vaya día!"

Destreza: expresión oral de sentimientos, entonación, comprensión auditiva.

Objetivo comunicativo: saber expresar sentimientos según las circunstancias planteadas.

Objetivos gramaticales: trabajar con verbos en subjuntivo y condicional.

Niveles: intermedio y superior.

Desarrollo: Los alumnos se dividen en parejas o grupos y el profesor les pone en la pizarra una lista con diminutivos: niñitos, banquillo, casita, horita, etc. Después entrega a cada pareja o grupo fichas con expresiones o entonaciones (ironía, susto, alegría, cariño, etc.) para utilizar los diminutivos. Este es un ejercicio muy interesante, pues además de trabajar todas las estructuras de la lengua y vocabulario, los alumnos se dan cuenta de las diferencias de uso entre las mismas palabras.

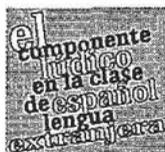
A modo de conclusión

La experiencia de trabajar con juegos en el aula de E/LE nos ha enseñado que el momento del juego no es para los alumnos un momento vano, ni mucho menos de fastidio. Cuando están bien planeados crean una situación hedonista en la que el alumno, a través de la distensión que propicia la actividad lúdica, pone de relieve sus conocimientos sobre estructuras de la lengua, léxico. También puede ser un buen momento de evaluación para el profesor.

Bibliografía

- Beinhauer, Werner, 1958, *El español coloquial*, Madrid, Gredos.
- Bertucelli Papi, Marcella, 1996, *¿Qué es la pragmática?*, Barcelona, Paidós.
- Diccionario Salamanca de la Lengua Española*, 1996, Madrid, Santillana.
- Dressler W. U., 1986, *Explanation in Natural Morphology*, Mouton-de Gruyter, Berlin.
- y Merlini Barbaresi, L. 1989, *Grammaticalizzazione morfopragmatica. Teoria e tipologia, con particolare riguardo ai diminutivi nell'italiano, tedesco e inglese*, G. Gobber, Berlin.
- Fernández Ramírez, Salvador, 1986. *Anejo del boletín de la Real Academia Española*, Anejo XL, Ordenado, anotado y dispuesto para la imprenta por Ignacio Bosque, Madrid.
- Náñez Fernández, Emilio, 1973, *El diminutivo*, Madrid, Gredos.
- Reyes, Graciela, *La pragmática lingüística*, 1994, Barcelona, Montesinos.
- Scalise, S., 1984, *Morfología generativa*, Madrid, Alianza.

Ángeles Paredes Toral
Doctoranda de la Universidad de Valladolid



LA AMPLIACIÓN DE LÉXICO Y EL ELEMENTO LÚDICO

Carlos García de la Santa Delgado

La ampliación de léxico es uno de los objetivos lingüísticos que debemos tener presente en cualquier estadio de aprendizaje de un alumno de lengua extranjera. Se hace necesario que el alumno aumente progresivamente su lexicón mental en la lengua meta, puesto que redundará en una mayor riqueza de su vocabulario tanto activo como pasivo. Al mismo tiempo, no podemos olvidar proporcionarle los mecanismos de creación del mismo, los que, sin duda alguna, le facilitarán la comprensión del sistema interno de la lengua y le ayudarán a ser un hablante más creativo, independiente y eficaz. Si en cualquiera de las fases del aprendizaje de una L2 no se le otorga una especial atención a este apartado, nos podemos encontrar con alumnos que se encuentran fosilizados en un determinado estadio de la lengua y que no prosperan, precisamente, porque se encuentran limitados en el proceso comunicativo a causa del léxico que no manejan.

La ampliación de léxico se halla íntimamente relacionada con la capacidad que tienen los estudiantes de L2 en el almacenamiento del mismo. Se ha demostrado inútil proporcionar un *input* desmesurado al alumno en un día de clase, pensando que lo va asimilar repitiéndolo en su casa o recurriendo a las listas de vez en cuando. La presentación del léxico siempre debe ser gradual e integrada con el resto de destrezas, de acuerdo con los objetivos comunicativos y lingüísticos que se tengan durante el curso.

En el proceso de aprendizaje de cualquier L2 es interesante resaltar las posibilidades de las que dispone un alumno para el almacenamiento de léxico. Por ello, hay tener en cuenta sus estrategias de aprendizaje. Normalmente, tratándose de cuestiones de almacenamiento, responden a estrategias conscientes, las también denominadas estrategias de memoria, que junto con las cognitivas y las de compensación forman el grupo denominado *estrategias directas*. Las primeras ayudan a almacenar y a recuperar la información. Un ejemplo son las técnicas de memorización. Las cognitivas ayudan a producir y comprender mensajes lingüísticos. Por ejemplo: deducir el significado por el contexto, determinar la idea principal de un texto, buscar un dato concreto... Y las últimas, las de compensación, ayudan a solventar problemas de comunicación provocados por las insuficiencias en la competencia comunicativa

del aprendiz en L2. No obstante, las que guardan una conexión más cercana al elemento lúdico, y en consecuencia más interesantes para este Seminario, son las estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales), imbricadas también en el proceso de aprendizaje de cualquier alumno.

Antes de comenzar con el análisis de algunas de las actividades lúdicas de ampliación del léxico que hemos seleccionado para este trabajo, señalaremos algunos factores interesantes a la hora de presentárselas al alumno, teniendo en cuenta que existen tres fases del conocimiento léxico: *comprender, retener y utilizar*, ya que sólo se puede utilizar lo que previamente se ha comprendido y retenido.

Consideraciones generales

1. La existencia de una unidad léxica en nuestro lexicón mental no siempre supone que la información sea correcta desde un punto de vista lingüístico o de acuerdo con la comunidad de hablantes.

2. El conocimiento sobre las unidades es incrementable.

3. La unidad léxica no sólo contiene información lingüística objetiva o información restringida como una entrada de un diccionario: también se relaciona con experiencias personales subjetivas y contiene muchísima información extralingüística.

4. El auténtico valor de la unidad léxica reside en las relaciones que establece con otras unidades. Diversos estudios evidencian que el lexicón mental está organizado, lo que permite reconocer y/o utilizar las unidades muy rápidamente.

5. Las asociaciones son de todo tipo: fónicas, gráficas, semánticas, situacionales... incluso de carácter no lingüístico.

La presentación formal de la actividad debe tener presente:

- la calidad del input ofrecido;
- la activación de marcos de conocimiento;
- la disponibilidad de la palabra (memoria a corto o largo plazo);
- las asociaciones frente a la falta de conocimientos lingüísticos.

Existen múltiples estrategias de retención: ordenar las palabras por medio de asociaciones con base lingüística: familias, palabras afines, palabras con conexión semántica o temática. Las formas de presentación son varias: parrillas, diagramas, estructuras arborescentes. Se pueden realizar asociaciones personales: palabras positivas o negativas, asociar palabras con objetos o conceptos (por ejemplo, relacionar adjetivos de carácter con países, o distribuir acciones por el plano de un piso o de un edificio con la ayuda de viñetas). Otra forma es manipular vocabulario con juegos.

Está demostrado que el vocabulario se entiende mejor si:

- hay elementos reconocibles;
- hay un contexto adecuado;
- pueden establecerse vínculos con conocimientos previos
- es previsible;
- el input es adecuado;
- se utiliza una secuencia didáctica adecuada.

La enseñanza del vocabulario es problemática porque:

- el vocabulario es en gran medida asistemático;
- su conocimiento es difícilmente mensurable;
- su enseñanza es difícilmente programable;
- se establecen objetivos pero no contenidos.

De acuerdo con estas premisas, las actividades lúdicas presentadas en este trabajo pueden carecer en ocasiones de elementos reconocibles (tal vez, algunas de las palabras se han introducido por primera vez en el aula), no hay un contexto adecuado y, además, como actividades -entendidas en el sentido ortodoxo- no son

previsibles. Por tanto, podemos llegar, incluso, a la conclusión de que el léxico presentado en los juegos no llegará a entenderse bien y quizás nunca se incorporará al vocabulario activo del alumno tras realizar la actividad. Sin embargo, todo esto es matizable, porque muchos de los problemas que plantea un ejercicio de léxico convencional se solventan con estas actividades. Observemos, por ejemplo, que estos juegos —aun sin presentar formal y sistemáticamente el vocabulario— nos lo enmarcan en un contexto propio que evita la artificialidad habitual en los contextos situacionales presentados en las clases de E/LE; y es este contexto especial el que al mismo tiempo crea un nuevo sistema de relación entre las palabras y una nueva forma de aproximación del alumno respecto a las mismas. Con relación a la idea de mensurabilidad, estos juegos también nos permiten establecer un clima de negociación y competitividad que nos serviría para observar la capacidad de asociación, creatividad e inferencia por parte del alumno.

Finalmente, las actividades que se ofrecen a continuación sólo pretenden ser una muestra de cómo podemos ampliar el vocabulario de un alumno divirtiéndonos y presentándolo de una manera activa y dinámica, que es una de las formas más pedagógicas y efectivas que existen de enseñar uno de los aspectos más engorrosos de cualquier lengua.

Muestra de actividades

Bingo de palabras

Esta actividad tendrá como objetivo presentar o repasar unidades léxicas en un nivel inicial de español y al mismo tiempo ejercitar la pronunciación y el alfabeto. El tiempo que se puede invertir en el ejercicio oscila entre los quince o treinta minutos. El profesor repartirá al azar las fichas del bingo por grupos o individualmente —a más palabras en la lista base, más cantidad de fichas o más palabras en las mismas. Después leerá las palabras de la lista base al azar. El primero de los estudiantes que consiga completar la ficha de palabras ganará. Después, por grupos o individualmente, deberán asociar las palabras a sus correspondientes números (significados) y crearán una pequeña historia con las palabras que consiguieron el bingo.

Muestra de posible lista base:

RAMÓN	JAMÓN	PERRO	PERO
HECHO	ECHÓ	VASTO	BASTÓ
HUIR	OÍR	DIENTE	PUENTE
HALLAR	AJO	NIDO	NIÑO
HUEVO	ABUELA	CORRER	COGER
PULPO	POLVO	PEZ	RED
UVA	BELLA	OYE	HOY
CARRO	CARO	HOJA	ROJA

BINGO DE PALABRAS	
PERRO	CARO
HECHO	AJO
UVA	RED
OYE	ABUELA

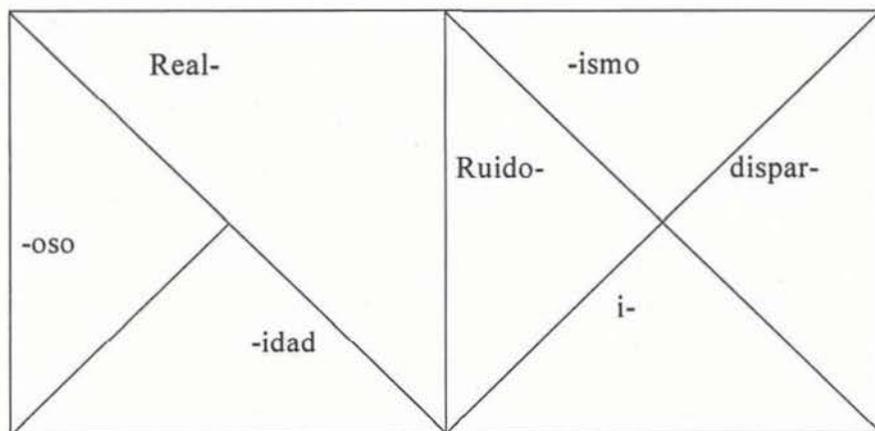
BINGO DE PALABRAS	
RAMÓN	ECHÓ
PUENTE	HALLAR
PULPO	NIDO
PEZ	HOY

BINGO DE PALABRAS	
HUIR	NIÑO
DIENTE	BASTÓ
BELLA	COGER
CARRO	POLVO

BINGO DE PALABRAS	
HOJA	HUEVO
CORRER	ROJA
JAMÓN	PERO
VASTO	OÍR

Rompecabezas de palabras

El objetivo de esta actividad es potenciar la capacidad de creación léxica por parte del alumno. Se puede utilizar este juego en cualquier nivel, modificando el contenido de las fichas de acuerdo con los objetivos del curso. Su duración oscila entre los 20 y los 30 minutos. Es necesario crear una serie de fichas como la del siguiente modelo:



Los alumnos por equipos deberán formar el mayor número de palabras posibles, teniendo en cuenta las opciones que ofrece cada ficha. Después, el profesor observará si las palabras son correctas o no. Ganará el grupo de alumnos que más palabras correctas haya conseguido formar. Posteriormente, se puede intentar agrupar cada palabra con todas sus posibles derivaciones y discutir entre todos sus significados.

Canción de Joaquín Sabina

El objetivo de esta canción es que los alumnos aumenten su capacidad léxica en ámbitos no suficientemente explotados en los manuales de E/LE, como es en este caso, el de la jerga marginal o juvenil de una determinada variedad del español. Antes de realizar la audición es conveniente que observen el léxico que aparece en cursiva y negrita e intenten en parejas o grupos deducir su significado con ayuda del contexto, o simplemente hacer hipótesis sobre el mismo. Al tratarse de una canción con un alto contenido de jerga juvenil y marginal es conveniente utilizarla en niveles altos (avanzado, superior), donde el alumno ya es capaz de inferir significados con más facilidad y donde es posible que conozca algunas unidades léxicas propuestas en la actividad.

Pacto entre caballeros

(J. Sabina / J. Batanero, P. Varona)

No pasaba de los veinte
el mayor de los tres chicos
que vinieron a atracarme
el mes pasado.
«Subvencionanos un *pico*
y no te hagas el valiente
que me pongo muy nervioso si me enfado».
Me *pillaron diez quinientas*
y un *peluco* marca Omega
con un *pincho* de cocina en la garganta,
pero el *bizco* se dio cuenta
y me dijo: «oye, *colega*,
te pareces al Sabina ese que canta».
Era un noche cualquiera,
puede ser que fuera trece,
¿qué más da? pudiera ser que fuera martes.
Sólo sé que algunas veces
cuando menos te lo esperas
el diablo va y se pone de tu parte.
«Este encuentro hay que *mojarlo*
con *jarabe de litrona*,
compañeros antes de que cante el gallo».
«Tranquilo, *tronco*, perdona,
y un trago *pa* celebrarlo»,
los tres *iban hasta el culo de caballo*.
A una barra americana
me *llevaron por la cara*,
no dejaron que pagara ni una ronda.

Controlaban tres fulanas
pero a mi me reservaban
los encantos de «*Maruja la cachonda*».
Nos pusimos como motos,
con la birra y los canutos
se cortaron de meterse algo más fuerte.
Nos hicimos unas fotos
de cabina en tres minutos...,
parecemos la cuadrilla de la muerte.
Protegidos por la luna
tomaron prestado un coche,
me dejaron en mi *queli* y
se borraron
por las venas de la noche
«*Enróllate* y haznos una
copla guapa de la tuyas», me gritaron.
Me devolvieron intacto,
con un guiño mi dinero,
la cadena, la cartera y el reloj;
yo, que siempre cumplo un pacto
cuando es entre caballeros,
les tenía que escribir esta canción.
Hoy venía en el diario
el *careto* del más alto,
no lo había vuelto a ver desde aquel día;
escapaba del asalto
al chalé de un millonario
y en la puerta le esperó la policía.

Mucha, mucha policía... BIS.

Bibliografía:

- Aitchinson, J., 1987, *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*, Oxford, Basil Blackwell.
López Morales, H., 1993, «En torno al aprendizaje de léxico», *Actas del III Congreso Nacional de Asele. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Málaga, Asele.
Manchón, R. M., 1994, «Las estrategias del aprendiz de una L2: el estado de la cuestión», en *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*, Universidad de Sevilla.
McCarthy, M. y O'Dell, 1994, "English vocabulary in use", Cambridge University Press.
Salazar, V., 1994, *Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno*, Madrid, Cuadernos Tiempo libre/Expolingua.

Carlos García de la Santa Delgado
Casa de España de Río de Janeiro

DEL HUMOR Y EL JUEGO AL GÉNERO Y EL SEXISMO

José Antonio Pérez Gutiérrez
Rosilei Justiniano Carayannis Cardeal

In play there are two pleasures for your choosing /
—the one is winning and the other loosing.
Byron, *Don Juan*, XIV, 12

Se as criaturas humanas tivessem sensibilidade,
jamais ririam dos humoristas.
Mario da Silva Brito, 1916, *Desaforismos*

...se echa de ver la confusión entre género y sexo.
Y hay que insistir que el primero atañe a la gramática;
el segundo, a la semántica.
F. Marsá, *Cuestiones de sintaxis española*, p. 53

Introducción

El motivo de esta comunicación obedece al reto de compaginar una metodología y unas propuestas didácticas de dos personas con una formación y unos intereses lingüísticos claramente distintos.

El punto de partida (el desencadenante del resultado final), sin duda alguna, fue la fe compartida en las potencialidades motivadoras de una historieta gráfica humorística (Estêvão, 1986:8-9)¹ como aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera de aprendices brasileños. Esta historieta gráfica estaba escrita y fue publicada originariamente en portugués y decidimos traducirla para utilizarla como material de clase.

¹ Carlos Estêvão (1921-1970), durante dos décadas consecutivas, colaboró regularmente en la revista *O Cruzeiro* como dibujante cómico. La editorial Record, después de la muerte del autor, recopiló su obra en álbumes. El segundo de ellos lleva por título *Carlos Estêvão apresenta Ser mulher...*, de donde sacamos algunos ejemplos motivadores.

VOCES DE LA CREACIÓN

el elefante · BARRITA



el buey · MUGE



el perro · LADRA



la lechuza · UCUCÁ



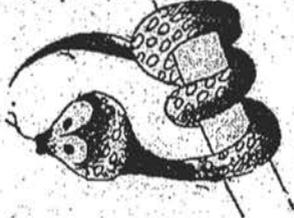
el gato · MAULLA



el loro · PARCOTEA



la serpiente · SICBA



el ciervo · BRAMA



el burro · REBUZNA



el mono · GRITA



la gallina · CACAREA



el lobo · AUCCA



Página educativa dedicada a los niños y niñas analfabetos de España y países de habla hispana

por **CARLOS ESTÉVÃO**

el jabalí · GRUNE



la cabra · BACA



el caballo · RELINCHA



el camello · BERREA



la cigüeña · CASTANETE



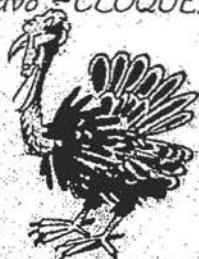
el león · RUGE



el cuervo · GAZNA



el pavo · CLOQUEA



el pato · GRAZNA



la liebre · CHICCA



el hombre · HABLA



la mujer, al enfadarse.



HACE TODO ESO A LA VEZ.

CARLOS ESTEVAO

PRESENTA:

Cuadro comparativo, donde se observa la ignominiosa diferencia de tratamiento que se da al hombre y la mujer en circunstancias idénticas.

Cuando una mujer es abandonada por un hombre se convierte en una...



MÁRTIR



INFELIZ



POBRECITA

Cuando un hombre es abandonado por una mujer se convierte en un...



IDIOTA



GICIPOLLAS



TONTO

Cuando una mujer abandona a un hombre se convierte en una...



LOCA



CIGERA DE CASCOS



INGRATA

Cuando un hombre abandona a una mujer se convierte en un...



CANACCA

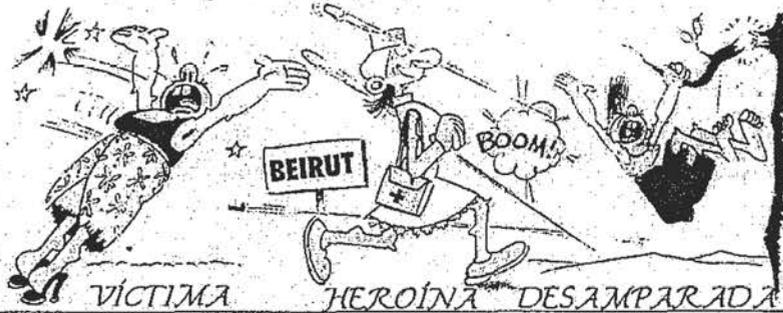


PERRO



DEGENERADO

INJUSTICIA



VÍCTIMA

HEROÍNA

DESAMPARADA



SANTA



HONRA MANCHADA



BOBO



SINVERGÜENZA



PACCASO



POBRE DE ESPÍRITU



PASO EN FALSO



PRECIPITADA



ENAMORADA



BÁRBARO



PÍCARO



BANDIDO



PIRATA

La primera gran reflexión en voz alta que cabe hacernos es sobre qué poseen en común lo lúdico y lo humorístico (o cómico). Se trata de elementos distintos, pero podemos intuir características y mecanismos subyacentes comunes. Probablemente el término más genérico sea lo "lúdico", ya que englobaría, en parte, a lo humorístico. Sin querer profundizar mucho, porque excedería nuestro tiempo, siempre que se produce el humor hay implícito la idea de juego. Si simplificamos la idea de juego a la de 'simulación', 'proyección de la realidad', cuando realmente se obtiene el efecto humorístico o cómico es a resultas de una proyección, de cierta identificación, pero con distanciamiento. Esta idea se podría extrapolar a la literatura y a otros fenómenos artísticos; por ejemplo, entre la escena de un asesinato en la "vida real" y el de las páginas de un libro hay una evidente "aplicación" (por basarnos en una metáfora de las matemáticas), cierto paralelismo que no podemos obviar; el lector, en su lectura, tiene que transportarse a esa "realidad" de la ficción, aceptar unas reglas, aunque pueda volver a pisar la tierra firmemente al cerrar las hojas de la obra escrita. Con el humor pasa lo mismo, si realmente algo nos produce gracia es porque jugamos con una realidad nueva donde descubrimos una conexión sorprendente de ideas. La propia historieta que presentamos suele resultar cómica sólo a los hombres (varones); muchas mujeres la detestan, produciéndoles el efecto contrario. El humor exige identificación, como ya dijimos, pero también distanciamiento. Por eso solemos reírnos de lo ridículo de una caída de otras personas y no cuando uno mismo es el que da con su cuerpo en el suelo, por muy disparatada que sea nuestra caída.

Nos interesó partir de esas viñetas humorísticas, además del interés de lo específicamente lingüístico, porque la clave interpretativa es una inequívoca lectura machista que somete a la mujer a un proceso de animalización. Aunque claramente no compartimos dicha identificación y podamos discutir su efecto cómico real, intuimos que, realizada la traducción/adaptación al español, claramente constituía la base de una unidad didáctica donde podíamos desarrollar actividades de comprensión y expresión orales y escritas. Después vino la inclusión de otros materiales como actividades lúdicas, el cuento «Los músicos de Bremen» (en cinta de audio), el cuento «La ratita presumida» (en CD-ROM) o la propuesta de consultas de sitios de internet, entre otros.

Inconscientemente, teníamos interiorizado el esquema de los «Componentes de una unidad didáctica» (Sanz: 2001:16). Pretendíamos «muestras de lenguas» (materiales destinados a exponer al alumno a ejemplos contextualizados para posibilitar el análisis y la formulación de hipótesis), «actividades de conceptualización» (explicitación de descripciones del sistema formal y actividades para el descubrimiento de reglas), «materiales de ejercitación formal» (actividades de manipulación o elaboración de enunciados, centradas en la forma, destinadas a la automatización y actividades pautadas —con roles, intenciones y formas lingüísticas predeterminados) y «tareas significativas» (actividades de aula con trasmisión de significado y características discursivas equiparables al uso de los hablantes —resolución de conflictos, creación de productos, etc.— con recursos formales predeterminados). No descuidamos la «representatividad comunicativa», la «oportunidad» y la «motivación» de los materiales y actividades.

Donde mejor podemos ilustrar nuestra preocupación metodológica por no descuidar esas características que debe poseer una buena unidad didáctica es con un tema que creemos relacionado: el del *género* gramatical. No debemos huir de los componentes formales de la lengua (véase en el párrafo anterior el componente de «conceptualización»), cuando intentemos enseñarla o aprenderla. Sería algo tan absurdo como reducir la propia lengua a la gramática, lo contrario. Sabemos que el tema del género de los sustantivos (y en menor grado, de otras clases de palabras, como los adjetivos, artículos o pronombres) se trata en los manuales de E/LE; sin embargo, el tratamiento suele darse sin ninguna "representatividad comunicativa", con escasa justificación a otros temas de la unidad didáctica (es decir, poco "oportunos") y falto de cualquier "motivación" para nuestros alumnos. Tenemos en mente que el tema suele zanjarse, especialmente en aquellos manuales con preocupación por un enfoque constrativo de ambas lenguas implícitas portugués/español, con una descontextualizada "lista" de palabras sueltas, heterogéneas entre ambas lenguas, en dos columnas y, en el mejor de los casos, se añade algunas frases de corte estructural para que el alumno fije alguna palabra. Palabras sueltas, frases aisladas son sinónimo de una información poco motivadora. Nuestra preocupación nos llevó a tratar el tema no sólo en un contexto, sino en un contexto que puede resultar interesante: concebimos que el tema del *sexismo* era plenamente fructífero para tratar el tema del género de los nombres.

La segunda gran reflexión en voz alta es la de no confundir "género" y "sexo". El primer concepto es lingüístico (gramatical o morfosintáctico) y el segundo tiene que ver con la compleja realidad extralingüística. Esa realidad es tan compleja que la humanidad establece intrincadas taxonomías de sexo *gonádico*, *genético*, *legal*, *psicológico*, etc. El concepto "sexismo" (si se quiere simplificar como el hecho de asignar a cada sexo un determinado papel —*rol*— o estatus —*status*—, en especial, en la falsa creencia de defender uno de ellos como superior al otro) ya sería un concepto social o antropológico.

El autor que aporta un enfoque más objetivo y menos apasionado al tema es Marsá (1984:52-54). Centrándose en el caso del nombre o sustantivo, recuerda que el género gramatical presenta dos únicos géneros ("masculino/femenino") y que el llamado "neutro" no pertenece a la morfología de los nombres, del mismo modo que tenemos que huir de los excesos de la gramática tradicional que veía otras categorías (*género epiceno*, por ejemplo). Su afirmación más rotunda es la siguiente: «...el nombre o sustantivo carece de la flexión de género. La categoría de género en el nombre es una característica intrínseca, que exige concordancia de los elementos capaces de flexión que contraen función sintáctica con él» (Marsá, 184:53). Frente a la oposición *blando/blanda* (-o/-a), afirmamos «que *pastel* es de género masculino porque exige forma masculina en sus acompañantes (*pastel blando*); decimos que *tarta* es de género femenino porque exige forma femenina en sus acompañantes (*tarta blanda*)» (Marsá, 184:53). Lo absurdo de la concepción de la flexión del género en el sustantivo se observa delante de parejas como *libro/libra*; *puerto/puerta*, *cuadro/cuadra*, *suelo/suela*.

El punto verdaderamente conflictivo es el de nombres de animales, como *gato/gata*, *perro/perra*, *león/leona*...

También aquí se echa de ver la confusión entre género y sexo. Y hay que insistir: el primero atañe a la gramática; el segundo a la semántica. Recuérdese: *potra* no es «femenino de potro», sino «hembra de potro». No sólo género y sexo no son lo mismo, sino que ni siquiera puede establecerse entre ellos correspondencia inequívoca. (Marsá, 1984:53-54)

El razonamiento de Marsá, está en la línea de que las formas gramaticalmente masculinas y que refieren a animales de sexo masculino también se puede utilizarse como genéricas. Cuando decimos "el perro es el mejor amigo del hombre" queremos expresar que 'el/la perro/perra es el/la mejor amigo/a del/de la hombre/mujer'. Esta característica de la lengua se podría considerar ideológicamente neutra, pero a nuestro entender hay implícita cierta discriminación sexista que la lengua interioriza en cierta preferencia por las formas que acaban por indicar lo colectivo. Es realmente sorprendente que las formas neutras sean las gramaticalmente masculinas (y que refieren normalmente a seres de sexo masculino) y que sean el elemento "marcado" las formas femeninas. Encuentramos un ejemplo que contradice este esquema: en la pareja *gallo/gallina* (o *toro-buey/vaca*) el elemento marcado es el masculino; probablemente sepamos por semántica y por cultura cotidiana que el género femenino de esas aves es el realmente importante para el hombre (el hombre y la mujer), que las gallinas pueden seguir poniendo huevos sin el concurso del gallo y que un gallo "basta" para muchas gallinas. No creo que alguien, al oír la frase "—Dale de comer a las gallinas.", preguntase "—¿Y al gallo también?". Sin embargo, frente a un grupo de diez personas, nueve mujeres y un solo un hombre, si alguien recibiese la orden de "—Diles de mi parte que son muy simpáticas.", creo que resultaría prudente aclarar "—¿Y al señor también?".

Estamos plenamente de acuerdo que Semántica y Morfología son cosas distintas, como lo son el sexo y el género gramatical, pero resulta que las motivaciones semánticas se pueden traducir en cuestiones gramaticales. Diacrónicamente, formas invariables del adjetivo han evolucionado a flexión de género y por habilitación acaban siendo sustantivos; así por ejemplo, muchos gentilicios en *-es/-a*. Lo curioso es preguntarnos por qué no tenemos una variante gramatical femenina de "cortés". La supervivencia de neutro latinos en *-a*, que por analogía pasaron a ser femeninas, han conservado entre nosotros parejas del tipo *brazo/braza*, *ventano/ventana*, *charco/charca*, *leño/leña*, *cesto/cesta*,... donde la forma femenina suele tener una connotación colectiva, de mayor tamaño (hay una excepción, por lo menos: *barco/barca*).

En los nombres relativos a oficios, profesiones o actividades humanas, el género suele corresponder al sexo, y por una saludable normalidad social, especialmente reflejada en la lengua española, a medida que la mujer se incorpora a áreas que tradicionalmente parecían reservadas al hombre, se crean formas femeninas de las correspondientes formas masculinas: *presidenta*, *ministra*, *jueza*, *torera*, etc. Resulta vergonzoso encontrar

algún diccionario que todavía registra bajo la entrada “alcaldesa” la acepción ‘esposa del alcalde’. Nos gustaría que la sociedad no considerase necesaria que su lengua especialice dos significantes de género femenino como “embajadora” y “embajatriz” y que, no obstante, no especialice una correspondiente palabra para designar a ‘cónyuge (varón) de embajadora’. Tendremos ocasión de comprobar, al analizar modismos y refranes derivados de animales, que muchos de los que refieren al sexo femenino humano por metáfora animalizadora adquieren una carga negativa que está ausente (o es totalmente meliorativa) para el referente masculino: no es lo mismo decir que “fulana es una leona o una zorra” que “fulano es un león o un zorro”. Hablando de acceso de la mujer al mundo laboral y a una responsabilidades sociales equitativas al poder de los hombres, hoy en día podemos decir, sin ninguna sombra de duda, que “mengano es un profesional” es un verdadero elogio, y en un 95% de las ocasiones decir que “mengana es una profesional” se interpretará como un grave insulto. ¿Ya alguien reparó que no es lo mismo ser “un fulano” que “una fulana”?

Como el tema resulta polémico (y serio) decidimos introducirlo de forma más amena, con un poco de humor y sin olvidar enfoques lúdicos para poder alcanzar como objetivo la visión crítica personal.

Actividad 1

- a) Observa la historieta, «Voces de la Creación» (pp. 154-155).
 b) Lee las palabras del recuadro y busca en el diccionario sus significados y en seguida discute las cuestiones siguientes: prejuicio – género – sexismo – macho – hembra

Ahora contesta, oralmente, las siguientes preguntas.

– ¿Qué tipo de actitud se revela en esa historieta?

[El objetivo de esta pregunta es que reflexionen sobre el humor machista de la historieta.]

– ¿Sabes cómo se le llama a la actitud de las personas que valoran o discriminan a otras por razón del sexo?

[Esta pregunta pretende llevar a la cuestión del sexismo entre hombres y mujeres.]

Actividad 2

- a) Lee otra vez la historieta «Voces de la Creación» y haz selecciones de nombres de animales, dividiéndolos en categorías: mamíferos y ovíparos. Enseguida, busca la flexión del género de ese nombre con la ayuda de un diccionario y de la gramática en el capítulo del género del sustantivo.

mamíferos

el elefante	-la <i>elefanta</i>	el ciervo	-la <i>cierva</i>
el jabalí	-(macho/hembra) ²	el león	-la <i>leona</i>
el lobo	-la <i>loba</i>	la vaca	-el <i>toro/el buey</i>
el burro	-la <i>burra</i>	la cabra ³	- <i>cabrón⁴/macho cabrío</i>
la liebre	-(macho/hembra)	el camello	-el <i>camello hembra</i>
el perro	-la <i>perra</i>	el mono	-la <i>mona</i>
el caballo	-la <i>yegua</i>	el gato	-la <i>gata</i>

ovíparos

la lechuza	-el <i>lechuzo</i>	el loro	-(macho/hembra)
la serpiente	-(hembra/macho)	la gallina	-el <i>gallo</i>
la cigüeña	-(hembra/macho)	el pato	-la <i>pata</i>
el cuervo	-(hembra/macho)	el pavo	-la <i>pava</i>

² Conviene avisar a los alumno que “jabalina” no se puede tomar como ‘hembra de jabalí’, sino que se trata de una arma o utensilio arrojado.

³ Algunos diccionarios recogen las expresiones “cabra hembra” y “cabra macho” para referirse a la cabra y al macho cabrío respectivamente.

⁴ Esta palabra prácticamente se ha especializado como personificación, con fuerte carga peyorativa.

Actividad 3

Observa el recuadro siguiente.

belleza – gracia – delicadeza – robustez – idiotez – ingenuidad – sufrimiento – agilidad – rencor – sensatez – vanidad – razón – astucia – belleza – simpatía – maldad – bondad – frivolidad – ingratitud – idoneidad – heroísmo – descaro – martirio – seducción – sensibilidad – crueldad – romanticismo

a) Transforma los sustantivos en adjetivos y flexiónalos, cuando sea necesario, en femenino y masculino.
masculino/ femenino: _____

invariables: _____

b) Elige siete adjetivos (cualidades y defectos) que te parezcan bien masculinos y siete que creas más femeninos.

Un hombre _____

Una mujer _____

c) Selecciona siete adjetivos que no soportarías en un compañero/a.

No quiero un/a compañero/a _____

d) Piensa en una persona a quien quieres mucho y descríbela utilizando los adjetivos apropiados.

La persona a quien admiro es _____

Actividad 4

Lee el texto «Una propuesta para evitar el sexismo en el lenguaje»⁵ y discute las siguientes cuestiones:
¿Qué relación tiene el género de los nombres (sustantivos y adjetivos) con el sexo? ¿Crees que hay sexismo en la lengua española? ¿Por qué?

Actividad 5

Refranes de animales

Relaciona cada "refrán" (ordenados por número según el orden alfabético) con su significado (ordenadas las definiciones por letras en la página siguiente).

- (A) A caballo regalado, no le mires el diente.
- (B) A galgo viejo, echadle liebre, no conejo.
- (C) A perro flaco, todas son pulgas.
- (D) Burro, grande, ande o no ande,
- (E) Cayó el búho entre las grajas, e hiciéronle migajas.
- (F) Con un lobo no se mata otro.
- (G) Cría cuervos y te sacarán los ojos.
- (H) Cuando el gato no está, los ratones bailan.
- (I) ¡Échale guindas al pavo!
- (J) Escarba la gallina y halla su pepita.
- (K) Habló el buey y dijo ¡mu!
- (L) No es tan fiero el león como lo pintan.

⁵ Se puede acceder a esta página del Ministerio de Asuntos Sociales de España, Instituto de la Mujer, al material aportado por el traductor Xosé Castro, buscando en "www.elpais.es" con las palabras claves "sexismo, lenguaje".

- (M) Pato, ganso y ansarón, tres cosas suenan y una son.
 (N) Por San Blas, la cigüeña verás; y si no la vieres, año de nieves.
 (Ñ) Porfía mata *venado*, que no *venablo*. ('ciervo' y 'dardo')
 (O) Quien tiene cabras, tiene cuernos.

A)	
B)	
C)	
D)	

E)	
F)	
G)	
H)	

I)	
J)	
K)	
L)	

M)	
N)	
Ñ)	
O)	

- Advierte que a menudo el que, con obstinación morbosa, ahonda donde no le llaman, acaba por hallar cosas desagradables que le atañen.
- Advierte que las cuestiones graves, cualesquiera que sean, deben encomendarse al hombre experimentado, nunca al inexperto.
- Alude al regreso de la cigüeña por esta fecha (febrero) en busca de la templanza climática, y dice que si no aparece por entonces es señal de un invierno riguroso.
- Amarga expresión de desengaño, aconseja no excederse en la práctica del bien, pues suele generar ingratitud.
- Dice que el desdichado suele atraer sobre sí toda clase de infortunios. Lo resalta Cervantes en su *Coloquio de los perros*: «Al desdichado las desdichas le buscan y le hallan, aunque se escondan en los últimos rincones de la tierra.».
- En alusión a la fábula clásica recogida en las *Poesías* de Juan Bautista Arriaza, se dice irónicamente de los que, mudos de ordinario, cuando al fin se deciden a hablar, sueltan alguna llamativa necesidad.
- En alusión a la inveterada costumbre de los ganaderos de examinar cuidadosamente la dentadura de las caballerías antes de comprarlas, a fin de comprobar la edad del animal, dice el refrán que el obsequio, cualquiera que sea, debe ser acogido sin reparo alguno.
- Es burla contra los que usan muchas palabras para significar lo mismo.
- Es una expresión con la que se muestra asombro ante un hecho poco habitual, especialmente ante la facilidad y desparpajo de una persona para solucionar un problema o salir de una situación complicada.
- Igual que el león, en contra de su fama, reacciona a veces con mansedumbre, así también las cosas peor afamadas suceden a menudo con menor violencia y estrago de lo que se espera.
- La posesión de ciertas cosas -señala maliciosamente el refrán- lleva aparejadas consecuencias de las que no vale lamentarse.
- Porque el acierto del disparo es siempre aleatorio, mientras que la tenacidad, antes o después, acaba por obtener recompensa. En definitiva, *El que la sigue, la consigue*, o también, *El que la sigue, la mata*.
- Previene contra los envidiosos que, por su mala índole, son capaces de destruir aquello que desean para sí y no pueden conseguir. Como dijo Leonardo da Vinci: «Antes habrá cuerpo sin sombra que virtud sin envidia».
- Reprende el desorden que se crea cuando los superiores se ausentan y los subordinados hacen lo que les place.
- Satiriza la instintiva propensión utilitarista de los que prefieren siempre la cantidad a la calidad.
- Se dice para advertir que un mal no se remedia con otro, salvo en el supuesto que planteaba Hipócrates: «Los remedios extremos son apropiados para los males extremos».

Actividad 6

[El profesor pedirá a los alumnos que se reúnan en grupos de cuatro o cinco alumnos y les pedirá a cada grupo que realice una tarea.]

1. Formad un grupo con cuatro o cinco alumnos. Elegid el nombre de un animal que os guste más por sus cualidades para vuestro grupo. Después, realizad la tarea que el profesor os entregue.

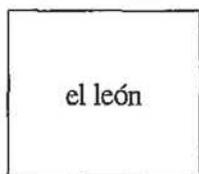
Tarea 1

Confeccionad tres juegos de memoria, uno referente a cada selección de nombres de los animales. El primer juego puede ser de los animales útiles, el segundo juego, el de los animales nocivos, y el tercer, de los animales salvajes. A cada animal deben corresponder dos tarjetas (cartas), una con el macho y otra con la hembra. En cada tarjeta debe figurar su dibujo y su nombre. Todas las tarjetas deben ser idénticas (en forma, tamaño, color y material) en el reverso de la figura del animal.

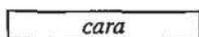
Ejemplo:



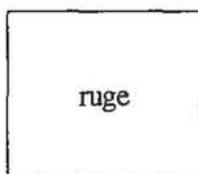
Hay que confeccionar unas tarjetas con el nombre del animal de un lado y su voz del otro. Estas pueden ser mucho más pequeñas que las tarjetas de las figuras.



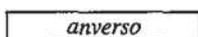
el león



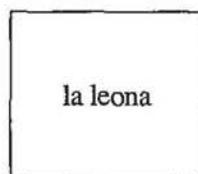
cara



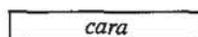
ruge



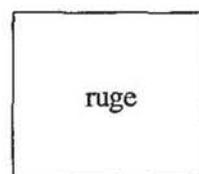
anverso



la leona



cara



ruge



anverso

Tarea 2

2.1) Leed el «Diálogo entre don Alfonso Quesada y el señor Sánchez Lanza» y preparad una versión para este diálogo donde los refranes se sustituyan por sus significados. En clase, dramatizad los dos diálogos (el de los refranes y el de la versión) alternadamente para los demás grupos y para el profesor.

Diálogo entre don Alfonso Quesada y el señor Sánchez Lanza

—Amigo Sánchez, ya tiene razón el dicho de *cuando el gato no está, los ratones bailan...*

—*A perro flaco, todas son pulgas.* Estaba trabajando hasta hace un minuto, cuando mis ojos se han ido cerrando... cerrando... ¡creo que me he quedado dormido!

—*Habló el buey y dijo ¡mu!* ¡No, si la culpa la tengo yo! ¡*Quien tiene cabras, tiene cuernos!* ¡A quién se le ocurre casar mi hija con el más gandul de mis empleados. Toda mi vida preocupándome por mi hija, para que fuera a los mejores colegios, no le faltara de nada y, al final, *cría cuervos y te sacarán los ojos.*

—De mi santa, por muy suegro que Vd. sea, no me hable mal: que lo nuestro, lo mío con su hija, no fue lo de *a caballo regalado, no le mires el diente*; nosotros nos casamos por amor.

—¡Amor, amor ni que niño muerto! Lo de usted con mi hija *fue porfia mata venado, que no venablo.* Siempre Vd. fue un hombre ambicioso y se acercó a mi dinero. Se decidió por Obdulia, por lo del *burro, grande, ande o no ande.* ¿O piensa, yerno, que me voy a creer la historia de que se enamoró de la más vacaburra de mis hijas?

—*¡Échale guindas al pavo!* Me ofende, padre político, nos ofende. Vd. es un envidioso y ya sabe: *cayó el búho entre las grajas, e hiciéronle migajas.* Por el odio que me tiene prefiere calumniar a su hija. Pero *escarba la gallina y halla su pepita:* le voy a contar algo que no se lo he dicho a nadie. Antes de conocer a Obdulia, tuve "contactos" con Filomena y Enriqueta, sus tiernas hijitas, unos sacos de huesos, pero que no las quiero ni como cuñadas. Le digo esto, que es muy serio, porque yo le respeto y sé que es duro para un padre; pero, aunque no nos llevemos mucho, Vd. me va a comprender, que *a galgo viejo, echadle liebre, no conejo:* Vd. es el padre de mi esposa, el abuelo de mi hijos, un verdadero padre para mí...

—*Pato, ganso y ansarón, tres cosas suenan y una son...* Tiene razón, tiene razón, *con un lobo no se mata otro.* Es que estoy muy preocupado con unas acciones que bajaron en picado. ¡Pero no voy a buscarme más problemas! ¡Y menos con la familia!

—Hablando de familia, su hija me pidió que la acompañe con los niños a la nieve. ¿Me podría dar permiso para ausentarme esta semana? Le dejaré listo los informes y le cuadraré los balances.

—Nieve, nieve... mi padre, en el pueblo, nos decía: *por San Blas, la cigüeña verás; y si no la vieres, año de nieves.* Ahora ya no veo más cigüeñas, pero espero que las pistas tengan nieve y que mis nietos se lo pasen bien... De acuerdo. Pero quiero ver los informes y balances hoy mismo.

* * *

Más tarde. Suena un teléfono en la oficina.

— [...]

—Hola, Obdulia.

— [...]

—¡Que sí, que sí! *Que no es tan fiero el león como lo pintan.*

— [...]

2.2) Buscad en el diccionario las connotaciones (modismos) de algunos animales que tienen distintos matices para el macho y para la hembra.

- El lobo y la loba
- El gallo y la gallina
- El perro y la perra
- El zorro y la zorra
- El toro y la vaca

Formad frases con los modismos encontrados y ponédlos en una cartulina de forma que se puedan enseñar a los demás grupos. Al final de la presentación, pegad las cartulinas en la pared del aula o en algún tablón donde otros alumnos puedan leerlas.

Discutid las frases entre vosotros y después cada alumno prepara el argumento para un modismo, esbozando sus ideas por escrito, diciendo cuál es su opinión sobre el modismo, por qué cree que lo han inventado, etc. Finalmente, haced la presentación de las frases con los modismos, exponiendo vuestros argumentos y conclusiones. Explicad las definiciones de *modismo* y *refrán*.

modismo s.m. Expresión propia de una lengua, con un significado unitario que no puede deducirse del significado de las palabras que la forman, y que no tiene traducción literal en otra lengua.

refrán s.m. Dicho agudo de uso común que suele contener una advertencia o una enseñanza moral y que se transmite generalmente por tradición popular.

Tarea 3

Observad las viñetas de "Carlos Estevão presenta Injusticia"⁶ y argumentad si estáis de acuerdo o no con el punto de vista del autor.

¿Qué pensáis de este tema, por qué creéis que existen esos tópicos, etc.?

Cada alumno prepara su argumento, esbozando sus ideas por escrito.

Antes de presentaros a los demás grupos, discutid vuestras ideas entre vosotros.

Para reflexionar sobre el tema del sexismo en la lengua, leed el estudio de Esther Forgas Berdet, "Mujer y diccionario: lo femenino en los ejemplos lexicográficos".⁷

Reproducid las figuras y preparad las viñetas en una cartulina, de forma que se pueda enseñar a los demás grupos durante la exposición.

Actividad 7

Juguemos a juegos de memoria

Poned sobre la mesa todas las tarjetas del juego con la figura para abajo. En el turno de cada jugador, éste intenta encontrar una pareja. Cada vez que un jugador encuentre el macho y la hembra de un animal, tiene que decir sus nombres y la voz de aquellos animales. Ejemplo: *El león y la leona rugen*. Si acierta, se queda con esas tarjetas (cartas). Al final, gana el jugador que adquiera más tarjetas.

[A los ganadores se les puede dar pequeños regalitos y a los que junten menos tarjetas, se les puede pedir que imiten la voz de algún animal.]

Actividad 8

Ve y escucha (juega con) el cuento "La ratita presumida"⁸ (en CD-Rom). Toma nota de los animales y sus voces que aparecen en el cuento.

Actividad 9

Observa las presentaciones del grupo 2 y del grupo 3 y toma nota de las informaciones que no sabías. Al final de las presentaciones, habrá un espacio de tiempo para que todos puedan exponer sus opiniones.

Actividad 10

Escucha la canción y rellena los huecos. Puedes encontrar ésta y otras canciones en internet en el siguiente sitio: "<http://www.geocities.com/SunsetStrip/club/7520/audio/suertes.ra>", además de información sobre el dúo de cantantes españolas *Ella baila sola*.

⁶ Hay que dar a los alumnos fotocopias con lo que reproducimos en las páginas anteriores 151-152. Si se considera interesante se puede presentar el original, en lengua portuguesa variante brasileña, para que reflexionen sobre la adaptación al castellano.

⁷ (Forgas, 1999)

⁸ Este excepcional material didáctico, interactivo, es la versión en castellano del CD-Rom "La rateta que escombrava l'escaleta", dentro de una colección de cuentos multimedia (©Barcelona Multimedia, 1995 y ©La Galera, 1995). Los alumnos podrán comprobar fácilmente que la versión del cuento en portugués cambia los animales protagonistas y algún otro detalle narrativo.

Mujer florero (Marilia A. Casares)

De mayor quiero ser mujer _____
metidita en casita yo te espero
las _____ de cuadros preparadas
todo limpio y muy _____ la cama

De mayor quiero _____ la comida
mientras corren los niños por la casa
y _____ poco nos vemos
yo aquí siempre te espero
porque yo _____ es que yo,
es que no soy nada y

Quiero ser tu _____,
con mi cintura _____
muy contenta cuando _____ el beso de la semana
Es mi sueño todo _____
es mi sueño estar _____
y contar a las vecinas las desgracias que _____

De mayor quiero ser mujer _____
serán _____ siempre tus deseos
porque tú sabes más de todo, quiero
_____ a tu casa todo mi tiempo

Y por la noche te haré _____
mientras ves el partido o alguna revista
y hablaré _____ de mi día casero
no me escuchas no _____
¡ay! cuánto te quiero

Quiero ser tu _____,
con mi cintura _____
muy contenta cuando _____ el beso de la semana
Es mi sueño todo _____
es mi sueño estar _____
y contar a las vecinas las desgracias que _____

Actividad 11

Elige uno de los tres temas para redactar un texto expositivo/argumentativo de aproximadamente 100 palabras.

- Sobre la presencia de los animales en la época moderna. ¿Qué relación y frecuencia y contexto tienen los animales en la vida de las personas modernas y urbanas?
- Sobre el sexismo en las palabras. ¿Crees que debería haber una reforma en la lengua? ¿Cómo y por qué?
- Sobre los tópicos, las bromas y la relación sexista entre hombres y mujeres.

Actividad 12

Lee tus redacción en tu grupo. Entre todos hacéis las correcciones necesarias de todas las redacciones. Elegid las dos redacciones que os gusten más para representar vuestro grupo. Pegadlas en la pared o en un tablón, donde estén los demás materiales expuestos sobre «Género, animales, humor y sexismo».

Bibliografía

- Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en EEUU, marzo de 2002, *Materiales para la enseñanza multicultural, 2. Las mujeres en nuestras culturas*, Washington (ISSN 1068-3054). [Además de esta versión impresa en forma de revista, existe una versión PDF en internet, de fácil acceso en la dirección "www.sgci.mec.es/usa", que es lo que recomendamos para quienes quieran profundizar en el tema tratado y la explotación didáctica del mismo.]
- Iglesias, Isabel y Prieto, María, 1998, *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza de español*, Madrid, Editorial Edinumm (2ª ed., 2000).
- Estêvão, Carlos, 1996, *Carlos Estêvão apresenta Ser mulher...*, Rio de Janeiro, Ed. Record. [Álbum de historietas reproducidas de las revistas *O Cruzeiro* y *Dr. Macarra*]
- Forgas Berget, Esther, 1999, "Mujer y diccionario: lo femenino en los ejemplos lexicográficos". [El artículo fue presentado en el XX Congreso de AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada), que se celebró en Logroño (España), en marzo de 1999. Tenemos acceso a una versión electrónica contenida en "www.hispanista.com.br" y es la que recomendamos a nuestro alumnado.]
- Marsá, Francisco, 1984, *Cuestiones de sintaxis española*, Colección Letras e Ideas, serie Instrumenta, Barcelona, Editorial Ariel.
- Sanz, Neus, 2001, «Criterios para la elaboración y el diseño de materiales», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Octubre de 2000, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 10-22.

Las definiciones y búsqueda de palabras, acepciones, definiciones, modismos y refranes se han obtenido de la consulta de estos diccionarios en versión electrónica —cd-rom:

Español

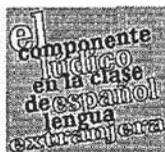
[e-dicción@rios espasa], 2000, Herramienta que incluye: *Diccionario de la lengua española; Diccionario de sinónimos y antónimos; Diccionario español-francés/français-espagnol; Diccionario español-inglés/english-spanish; Diccionario de argot; Diccionario de citas; Diccionario de dichos y frases hechas; Diccionario del origen de las palabras; Diccionario de refranes*; Creación y realización electrónica: Planeta Actimedia, S.A., Depósito legal: ISBN:84-239-9452-X, Madrid, Espasa Calpe, S. A.

Portugués

Dicionário eletrônico Novo Aurélio Século XXI (3.0 versão), novembro de 1999, Lexikon Informática, São Paulo, Editora Nova Fronteira.

José Antonio Pérez Gutiérrez
Consejería de Educación

Rosilei Justiniano Carayannis Cardeal
Universidade de Brasília



JUGAR CON LO Y EL

Rosemeire Alves da Silva Camargo

Introducción

El estudiante brasileño en su proceso de adquisición de la lengua española encuentra especial dificultad en el aprendizaje del "lo". Al principio, cuando está aprendiendo los artículos, sufre la tentación de utilizarlo como determinado masculino. Motivos no le faltan: la analogía con el portugués (*o - lo*), y la analogía con la serie de los artículos determinados: *las - la, los - lo**. Después, en un momento posterior, al empezar a aprender los pronombres complemento, se enfrenta con la casi total ausencia de pronombres átonos en la lengua coloquial de los brasileños. Finalmente, a la hora de aprender el artículo neutro "lo", pasa por el desafío de usar algo que hasta el momento le había sido "prohibido".

El trabajo que se propone a continuación tiene como objetivo incentivar el aprendizaje del *lo* artículo neutro entre los alumnos brasileños. El uso de prácticas lúdicas se presenta como una manera de motivar al alumno ante las dificultades inherentes al aprendizaje del "lo". La experiencia en la enseñanza nos dice que la motivación al alumno y el incentivo a través de prácticas divertidas que lo hagan hablar es más eficaz que la rigidez de las reglas gramaticales, también necesarias, pero como remate del proceso y no como punto de partida. Se proporciona una muestra de actividades de carácter lúdico y provocativo para incentivar la práctica oral del alumno. Con eso se espera vencer de manera agradable los miedos del estudiante y alcanzar lo principal, el aprendizaje práctico del *lo*, artículo neutro.

Jugar con *lo* o *el*. Propuesta de actividades

Cuando el profesor se enfrenta con una dificultad de enseñanza, debe intentar identificar la fuente del problema: en general, el alumno se mueve con una lógica, por lo que preguntar al alumno por qué ha hecho uso de determinada palabra en lugar de otra es fundamental para que se puedan entender y predecir las interferencias.

En el caso del aprendizaje del *lo* como artículo neutro se verifica una situación de interferencia provocada por la lengua materna, el portugués; y por un equívoco de asociación y comparación con la propia lengua española. Si tenemos en español: *la/las* para el femenino y *los* para el masculino, dentro de una lógica inicial, el par que completaría debería ser *lo*. Cuando hace la comparación con el portugués termina por confirmar, equivocadamente, su descubrimiento pues se depara con la formación: *a/as* y *o/os*. Así aparece la pregunta bastante común ¿por qué los españoles complican la lengua?

A principio, intentando ofrecer tranquilidad a los alumnos, se comenta brevemente el uso y se dan algunos ejemplos, aclarando que en otro momento lo aprenderán, pero se sugiere que eviten usarlo, pues la mayoría de las veces lo harán en un contexto equivocado, acompañando a un sustantivo.

La enseñanza de este aspecto gramatical se da cuando el alumno ya está en el nivel intermedio, o cuando ya ha aprendido y practicado el concepto de pronombres complementos, a fin de que pueda distinguir *lo* (pronombre complemento directo), del *lo* (artículo neutro), que se va a trabajar.

A continuación presentamos una serie de propuestas para introducir, reflexionar y practicar ese aspecto gramatical. Pido permiso a profesores y compañeros para el uso de materiales y de algunas sugerencias dadas en la búsqueda constante de soluciones, que posteriormente se han ido adaptando a nuestras necesidades y a las de nuestros alumnos.

1. Para empezar la clase y como ambientación, el profesor forma algunas frases con informaciones actuales y conocidas. En cada una de ellas debe figurar *el* (artículo determinado), *lo* (complemento directo) y *lo* (artículo neutro). Se escriben separando los elementos en fichas diferentes para después ordenar. Se organizan los grupos, se distribuyen los juegos de fichas y se pide que ordenen las frases. El grupo que organice primero y sin equívocos gana. Ejemplos:

Lo peor del 11 de septiembre, son sus repercusiones en el mundo, ya que nadie jamás podrá olvidarlo.

El jugador Ronaldo se destacó en los partidos durante el Mundial en Japón. Lo divertido es que después de apoyarlo el técnico Luis Felipe lo criticó.

2. Se pasa a la introducción del asunto, se pone en la pizarra la frase y pide que observen las palabras *el* y *lo*. El alumno deberá verificar a qué se refiere cada término y así asocia *el*, artículo determinado masculino singular a las palabras: mundo y jugador; y *lo*, pronombre complemento directo a los comentarios sobre: el 11 de septiembre y Ronaldo, respectivamente.

Resta, entonces, discutir el segundo *lo* que se está refiriendo a peor y divertido, que a originariamente tienen funciones de adverbio y de adjetivo. A partir de ahí, se cuestiona por qué no hemos empleado “*el*” y se sonsacan hipótesis. Se propone en este momento la lectura de un texto que es una supuesta entrevista entre *el* y *lo* (anexo 1), trabajo presentado por la profesora María Teodora Rodríguez Monzú Freire (1999).

Como es un texto en forma de entrevista se pide a los alumnos que lo lean, y se verifica que este aparente lío puede empezar a ser aclarado (tomamos la libertad de cambiar algunas frases adaptándolas, sin perjuicio del contenido, a fin de aproximarla de la realidad de la clase).

3. Para discutir esta cuestión gramatical y sintetizar lo que se ha presentado, se propone una transparencia con varias frases, divididas en dos bloques: por un lado frases con *el* y por otro con *lo*. Se empieza a observar con qué palabra se relaciona cada partícula, su función en la gramática y su papel en el contexto en que está se emplea. A continuación, sugerimos algunas frases, pero el profesor debe tener en cuenta que tiene que figurar más de un ejemplo de cada tipo.

El cuadro que pintaste está lindo.

Lo lindo en esta historia es su parte final

El vino está mejor que nunca.

Lo mejor es que se puede beber sin miedo.

Al final de esta observación se vuelve a las hipótesis anteriores y se discuten. Se puede pasar también a una comparación con el portugués, donde se verifica que en este caso no hay una forma propia para este artículo, pero que, en general, coincide con el artículo masculino singular (ejemplo: “o lindo nesta historia é sua parte final”). Se vuelve al texto leído y se destacan los usos comparando las frases, para que se pueda empezar a practicar dentro de un contexto lúdico lo que se discutió.

4- Juego de cartas: la primera actividad que se propone, porque permite una inmediata asociación con lo anterior, es un juego con las reglas semejantes a uno de cartas donde gana el que tenga más cartas al final. El profesor prepara varias fichas con distintas clases de palabras, las mezcla y pone en el centro de la mesa. Cada alumno del grupo saca una carta y lee en voz alta la palabra, enseguida tiene que formar una frase empleando *el* o *lo* según convenga. Quien acierte se queda con la carta y quien se equivoque tiene que devolverla a la mesa.

Ejemplo: MEJOR - Lo mejor es viajar. o COCHE - El coche de Rose es rojo.

Los compañeros del grupo deciden si aceptan y discuten la frase formada por el amigo, que a veces es gramaticalmente correcta pero no su uso.

5. Otra práctica interesante es llevarles varias fotocopias o transparencias con anuncios de revistas y periódicos donde falten los artículos masculino singular y neutro para que completen las frases. Primero lo hacen individualmente y luego comparan la respuesta correcta con las de los compañeros (pueden ganar puntos también). Lo más interesante es discutir cada situación de duda.

6. Separar varias tiras cómicas como las de Mafalda, por ejemplo y pedirles que completen los huecos con lo que fue estudiado. Dependiendo de la edad y del interés del grupo, pueden crear una tira cómica, en parejas, donde el tema es el aprendizaje del *lo*. Así el alumno puede observar algunas de las varias situaciones de uso y lanzarse en ellas.

7. Contar una historia: esta actividad permite a los alumnos continuar usando los contenidos aprendidos y fijarlos en de un contexto inesperado y espontáneo, ya que no depende de la intervención directa del profesor. Para empezar, el profesor escribe en la pizarra varias palabras de distintas clases gramaticales, y les explica que deben empezar a contar a su pareja una historia divertida (que hayan vivido o no). Luego, se les explicará que de vez en cuando la profesora va a marcar (de una en una) las palabras en la pizarra, y quien esté hablando en aquel momento debe incluirla en la charla con el artículo correspondiente, sin alterar el sentido de lo que estaban hablando, como si esta formara parte de la historia. El profesor debe observar y marcarlas intentando que la pareja se alterne en el uso propuesto por la actividad. Los alumnos se divierten mucho, y al final crean otra historia semejante, no la original. Sugerencias: *bueno, malo, revista, amigo, inteligente, que, casa, periódico, etc.*

8. Buscar una canción donde aparezcan los artículos neutro y determinado masculino singular, borrarlos y pedir a los alumnos que primero completen los huecos, después la escuchen y confirmen su opción. Enseguida pueden cantarla. Las canciones deben, dentro de lo posible, ser actuales y de interés, pero sugerimos una particularmente interesante (anexo 2).

Esperamos de esa manera haber contribuido con algunas prácticas lúdicas que nos vienen ayudando en nuestro trabajo. Está claro que asociadas a estas incluimos actividades de tipo estructural, fragmentos de textos literarios o de prensa para que el alumno observe y compare los distintos aspectos gramaticales que ya ha aprendido, además de tener un material registrado para sus estudios individuales. En verdad estos pueden ser encontrados en los buenos libros de gramática. Depende de la dedicación y la postura científica que nosotros profesores tenemos siempre en cuenta a la hora de preparar una clase.

El objetivo de nuestro trabajo como educadores al proponer actividades lúdicas es crear en el alumno la necesidad de comunicarse, de interactuar en su aprendizaje. El juego, empleado como actividad auténtica de aprendizaje dentro de las clases, permite al alumno relajarse, desinhibirse y lo motiva a participar creativamente dentro de ese proceso tan individual. Además, su participación es factor imprescindible para crear un ambiente que facilite la adquisición de conceptos y la realización de actividades en principio puramente lingüísticas. Nada es fácil o difícil, depende de como se lo enseña o aprende. *Lo mejor es que busquemos caminos.*

ANEXO 1

Después de muchos líos y cansado de ser confundido, “nuestro” amigo EL decide entrevistar a su “pariente lejano” LO para aclarar algunas dudas.

Vamos a la entrevista

EL: —Buenas tardes, don LO. ¿A usted no le molesta que los alumnos lo confundan conmigo?

LO: —¡Claro que sí! Me pareció muy buena idea que pudiéramos encontrarnos y aclarar estos líos que no acabo de entender por qué ocurren.

EL: —Bueno, al fin y al cabo, ¿quién es usted?

LO: —Soy un “ser” propio de la lengua española. No cambio de “figura”, mantengo siempre la misma apariencia. No tengo una familia como usted.

EL: —Es verdad. ¡Yo me adapto para acompañar al objeto o la persona que quiero designar, individualizar o concretar. Por ejemplo: el hombre, la mujer, los niños, la tierra, las flores, etc.

LO: —Sin embargo, “mi alma” es amplia, colectiva, abstracta, nada personal.

EL: —No empiece a divagar, por favor. Explíquese mejor.

LO: —De acuerdo, ¡no sea tan impaciente! Nunca me acerco a sustantivos como usted, convivo con adjetivos, adverbios y oraciones relativas. Por ejemplo, me refiero a un conjunto de cosas de diversos géneros que tiene una cualidad común: *lo barato son todas las cosas que existen y que son baratas*. Usted, en cambio...

EL: —Yo, en cambio, necesito un sustantivo para nombrar: el libro barato, la comida barata, los coches baratos, las viviendas baratas. ¡Ah! y me muero de risa cuando algún alumno más despistado dice *la barata* pensando en la cucaracha.

LO: —Y yo no soporto cuando oigo LO hombre. Me da escalofríos. Como estaba explicando, lo mío es acercarme a una cualidad. Oiga: *Lo bueno de los hombres es la bondad*.

EL: —Pero vamos a ver, aquí la idea no es de *todas las cosas*, sino que se está *limitando una parte*, sólo la parte buena, porque si nos ponemos a hablar de los hombres no terminamos la entrevista.

LO: —Bueno, bueno, no se enfade. Le he dicho que mantengo siempre la misma apariencia exterior, soy siempre LO, pero todavía no le he dicho que tengo cambios de “carácter”. Unas veces valoro más *lo abstracto*, otras *lo colectivo*, otras *lo limitativo*, pero mi parte más folclórica es *intensificar, enfatizar*. A toda la gente le gusta exclamar, emitir sus emociones a los cuatro vientos: *¡Lo guapa que estás! ¡Lo rico que es! ¡Lo inteligente que es! ¡Lo tonto que es!* En este caso es lo mismo que decir: *¡qué guapa, qué rico, qué inteligente, qué tonto es!* También destaco la cantidad: *¡Lo que come este niño!* quiere decir *¡cuánto come este niño!*

EL: —Creo que vamos aclarando más las cosas. Ya he oído como usted enfatiza la idea de comparación con adverbios. Dénos un ejemplo.

LO: —¡Bah!, es muy fácil. Veamos: *Termine lo antes posible, venga lo más pronto que pueda*. Por el camino de la comparación expreso también el modo de hacer algo a la manera de una persona, principalmente famosa, por ejemplo. Así, cuando oiga: *Actuaba a lo James Bond, canta a lo Luis Miguel, corrían a lo loco* quiero decir *a la manera de James Bond, de Luis Miguel, como locos*, ¿entendido?

EL: —¡Claro! A pesar de nuestras diferencias, nos echamos una mano. Lo que para mí es imposible expresar, usted lo expresa muy bien. Por ejemplo, si la similitud es con el modo de hacer algo en un país o región y el adjetivo que indica la procedencia geográfica es femenino, no se dice *lo sino la*. A ver: *Se visten a la europea, salen a la francesa, se divierten a la cubana*.

LO: —Don EL, quería apuntar otros casos en que los alumnos nos confunden, ¿puede ser?

EL: —¡No faltaba más! LO: —En oraciones de predicativo con ser, estar y parecer me refiero al atributo anterior, cualquiera que sea su género o número. Por ejemplo: *Dicen que Juanita es tartamuda, pero ella no lo es*. Aquí no podría sustituirme usted. No se podría decir *ella no la es*. Con estar y parecer pasa lo mismo. Vea los ejemplos: *¿Los niños están tranquilos? —No lo están. Las chicas parecen intranquilas. Sí, lo parecen*. Se da usted cuenta de que sigo manteniendo la misma apariencia.

LO: —En oraciones de predicativo con ser, estar y parecer me refiero al atributo anterior, cualquiera que sea su género o número. Por ejemplo: *Dicen que Juanita es tartamuda, pero ella no lo es.* Aquí no podría sustituirme usted. No se podría decir *ella no la es*. Con estar y parecer pasa lo mismo. Vea los ejemplos: *¿Los niños están tranquilos? – No lo están. Las chicas parecen intranquilas. Sí, lo parecen.* Se da usted cuenta de que sigo manteniendo la misma apariencia. La segunda confusión surge cuando mi colega complemento directo se viste de masculino, singular y se queda con la misma cara que yo. ¡Es un fresco! Podría ponerse otro traje ¿verdad?

EL: —Y ¿cómo los alumnos pueden confundirle con el complemento directo, si él siempre mantiene un lazo fuerte con el sustantivo al que sustituye?

LO: —Sencillamente porque no se fijan, no se dan cuenta de que mi “neutra persona” no puede aparecer con algo concreto. En la frase: *Lo leí y me enteré de lo de Clinton*, mi “doble” es el primer *lo*, ya que está claro que está sustituyendo al sustantivo *periódico* que debe haber sido expresado antes. Yo soy el segundo *lo*, que en este caso hablo de “algo” ya conocido por el interlocutor, pero que no queda explícito en el texto, así que cada persona puede pensar lo que quiera.

Hablando de *lo de Clinton*, uno de los temas que encanta es el cotilleo, y eso se me da de maravilla.

EL: —En este caso usted tiene más suerte que yo. Es más discreto al hablar, como si fuera una incógnita para quien no sepa de lo que se trata. Por cierto, ¿se ha enterado usted de *lo de*?

LO: —Pues, no estoy bien cierto, ¿se refiere a *lo de*?

EL: —Bueno, daré por terminada esta entrevista y nos ponemos a cotillear, ¿qué le parece?

LO: —Creo que será *lo mejor*.

EL: —*¡Lo interesante que es conocer el LO!*

ANEXO 2

Todo Cambia

Cambia _____ superficial
 Cambia también _____ profundo
 Cambia _____ modo de pensar,
 Cambia todo en este mundo.
 Cambia _____ clima con los años
 Cambia _____ pasto y su rebaño
 Y así como todo cambia
 Que yo cambie no es extraño.
 Cambia _____ más fino brillante
 De mano en mano su brillo,
 Cambia _____ nido _____ pajarillo,
 Cambia _____ sentir un amante.
 Cambia _____ rumbo _____ caminante,
 Aunque esto le cause daño,
 Y así como todo cambia,
 Que yo cambie no es extraño.
 Cambia, todo cambia (4x)

Cambia _____ sol en su carrera,
 Cuando la noche subsiste,
 Cambia la planta y se viste
 De verde la primavera.
 Cambia _____ pelaje la fiera,
 Cambia _____ cabello _____ anciano,
 Y así como todo cambia,
 Que yo cambie no es extraño.
 Pero no cambia mi amor,
 Por más lejos que me encuentre,
 Ni _____ recuerdo, ni _____ dolor
 De mi pueblo y de mi gente.
 _____ que cambió ayer
 Tendrá que cambiar mañana,
 Así como cambio yo
 En estas tierras lejanas.
 (Julio Numhauser / canta Mercedes Sosa)

Bibliografía

- Busquets, Esteban, 1995, *10 años con Mafalda – Quino*, 8ª edición, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
 Matte Bon, Francisco, 1995, *Gramática Comunicativa del Español – De la lengua a la idea*, tomo I, Madrid, Edelsa.
 Milani, Esther Maria, 1999, *Gramática de Espanhol para brasileiros*, 1ª edição, São Paulo, editora Saraiva.
 Rodríguez Monzú Freire, María Teodora, 1999, “¿El o Lo? Es la cuestión”, *Conferencia para Profissionais de Ensino de Língua Estrangeira*, org. Centro de Idiomas do SENAC, São Paulo.
 —, 1994, *Síntesis Gramatical de la Lengua Española*, 4ª edición, São Paulo, Faculdade Ibero Americana/ Novos Livros.

CÓMO PRESENTAR LOS AMERICANISMOS DE FORMA COMUNICATIVA Y LÚDICA

Lucielena Mendonça de Lima
Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva

Esta comunicación tiene el objetivo de reflexionar sobre la naturaleza, tipología, objetivos y eficacia de los juegos en el aula de E/LE propuestos por el Enfoque Comunicativo y por Tareas. Además se sugieren algunas actividades lúdicas para trabajar los americanismos —vocabulario específico de Hispanoamérica— adecuadas para desarrollar las competencias lingüística, sociolingüística y estratégica.

Los elementos de la Enseñanza Holística (Llovet Barquero, 1997:163-174) justifican el uso de las actividades lúdicas en el aula, ya que optimizan el proceso de enseñanza/aprendizaje creando un ambiente propicio para el desarrollo del hemisferio derecho en todos los tipos de alumnos, principalmente cuando se sabe que retenemos solamente un 50% de lo que oímos y vemos y 90% de lo que hacemos.

Según Iglesias Casal (1999a:239 y 243), «el juego no obliga sino que invita, sugiere y provoca. Ha de eliminar barreras, mover, motivar a nuestros alumnos para que sean capaces de establecer un tipo de comunicación que desactive los clásicos miedos inhibidores». Por lo tanto, «el lenguaje, a partir del juego, realizado en parejas o en pequeños grupos deja de ser fundamentalmente palabra y se transforma en acción, o mejor, en interacción», pues cuando los alumnos trabajan en parejas o pequeños grupos pueden activar las características de los dos hemisferios cerebrales: el izquierdo (pensamiento digital), para hablar, leer, organización, pensamiento lógico, matemáticas, detalles, comunicación verbal, análisis, memoria de palabras y planteamiento racional; el derecho (pensamiento analógico y visual): expresión física, ritmo, baile, experiencias integrales, emociones, creatividad, musicalidad, síntesis, memoria de personas y vivencias, intuición, atemporal, espacial. De esa manera, en un proceso formal de aprendizaje de E/LE es provechoso que se proponga la realización de tareas comunicativas que puedan interesar a los aprendices visuales, auditivos y cinestésicos, sean analíticos o globales, puesto que cada uno tendrá oportunidad de demostrar sus potencialidades y/o ayudar a los que tengan dificultades de forma creativa y lúdica.

Respecto a la naturaleza del juego, Iglesias Casal (1999b:404-405) afirma que «el juego participa de dos características que describen parte de su naturaleza: el placer y la incertidumbre». Esta autora prefiere usar la

terminología *recursos lúdicos*, que «abarcan no sólo los juegos, propiamente dichos, sino todo tipo de actividades que sean multidimensionales, que desarrollen la flexibilidad del pensamiento y cuya naturaleza intrínseca sea la recreación, la sensación continua de exploración y descubrimiento, que impliquen la participación de todos los sujetos, posibilitadoras de aprendizajes de fuerte significación y que reactiven en el alumno posibilidades e impulsos que están como adormecidos y que ni siquiera se sospeche que van a aparecer (...) se desarrollan las capacidades mentales, afectivas y sociales y se puede considerar como objetivos generales y sociales»

Respecto a la tipología, Tardín Cardoso (2001:90) presenta una clasificación de los juegos, según el criterio del desarrollo del lenguaje, de la capacidad de reflexión y de argumentación en el alumno:

Juegos de rompecabeza: resolución de enigmas, acertijos, paradojas, falacias y problemas. Juegos de estrategias: elaboración de estrategias para vencer el juego, no dependiendo de la suerte para vencer. Ej: ajedrez, damas y cartas. Juegos de fijación de conceptos: son los más comunes en las escuelas. Su valor consiste en sustituir listas de ejercicios. Ej.: juegos gramaticales, como tres en raya, juego del monopolio. Juegos computacionales: son los más actuales y de gran interés entre los niños y jóvenes. Ej. Tetris, Doom, Mortal Kombat, ajedrez, juegos de palabras, juegos de memorias y muchos otros.

Respecto a los objetivos específicos en la clase de E/LE los *recursos lúdicos* son idóneos para desarrollar no sólo las cuatro destrezas lingüísticas básicas, sino también las distintas habilidades que componen la competencia comunicativa —lingüístico-gramatical, estratégica, discursiva, sociolingüística y sociocultural (Iglesias Casal y Prieto Grande, 1998).

Respecto a la eficacia de las actividades lúdicas, son un «valioso recurso, productivo, rentable y con entidad propia suficiente porque para nosotros la comunicación lingüística —al igual que el juego— es una forma de interacción social que siempre tiene un propósito y que normalmente implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad, tanto en la forma como en el contenido» (Iglesias Casal, 1999b:408), puesto que el objetivo último de la labor docente es llevar a los aprendices a alcanzar una adecuada competencia comunicativa en E/LE.

El proceso de enseñanza de lenguas extranjeras basado en el enfoque comunicativo y por tareas resalta la necesidad de ir más allá de la simple transmisión y adquisición de conocimientos gramaticales, pues se argumenta que saber una lengua implica un conocimiento de estrategias reales de uso y estar familiarizado con los aspectos culturales y pragmáticos de la misma, además de poder comunicarse en situaciones imprescindibles. Es decir, según Canale (1995) debe poseer *competencia comunicativa* y actuar en una situación de *comunicación real*. De acuerdo con Nunan (1988), las Tareas Comunicativas se desglosan en las tareas del mundo real (aquellas que el aprendiz podría llevar a cabo en la vida diaria y las tareas pedagógicas: aquellas que el aprendiz lleva a cabo en el aula, y que a pesar de ser artificiales, son un ejercicio de apoyo para reforzar la consecución de las primeras. Nunan (1989:10) presenta la siguiente definición para tarea: «una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma».

Zanón (1990:23) comenta que un curso de E/LE basado en el programa procesual o el curriculum de tareas debe organizarse centrándose en dos tipos:

Las tareas de comunicación se centran en el intercambio intencional de información y reflejan los usos del lenguaje en actividades cotidianas de comunicación (...) Las tareas de aprendizaje se centran en la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico en relación a las demandas realizadas por la solución de las tareas comunicativas.

Definición y clasificación de los *americanismos*

El agente diferenciador más visible, relacionado con el español americano y el peninsular, fue el necesario préstamo de voces americanas para nombrar cosas e instituciones propias del Nuevo Mundo. En América, los conquistadores españoles encontraron seres jamás vistos, paisajes desconocidos, costumbres y creencias inéditas.

tos. Debido a la complejidad del tema, proponer una definición exacta para el término *americanismo* no es una tarea sencilla. Este tema viene siendo discutido hace mucho por la Filología Hispánica y muchos son los criterios que deben ser observados para definirlo.

Para Morínigo (1996:35), investigador de las consecuencias lingüísticas de la colonización española en América, *americanismo* es un «vocablo o giro propio y privativo de los americanos que hablan español, o de contenido semántico distinto al del español europeo». Santiesteban (1985:4), periodista cubano e investigador de los cubanismos, comenta que «Además del caló y la germanía española, se hallan en tierras de América el *caliche* mexicano, la *replana* peruana, el *lunfardo* argentino, la *coa* chilena y el *pachuco* de los hispanoparlantes del sudoeste de los Estados Unidos. Los brasileños tienen su *gria*. Sin embargo, *cubiche* ha quedado como gentilicio, sin que designe por sí solo a nuestro argot». Presenta también las raíces de los cubanismos —y por antonomasia de los americanismos— (1985:10-18) que son los arcaísmos y modificaciones varias; del inglés, del francés, de la germanía y del caló; voces amerindias y afronegrismos; la figuración o metáfora y la creación de los mismos a partir de la Revolución. Este investigador (1985:4) tiene la preocupación de alertar al lector que «El presente trabajo es una muestra, que no pretende ser exhaustiva, de ese lenguaje popular cubano, y es fruto de un par de décadas de investigación bibliográfica y de campo que comenzó con un estudio del habla de los serranos orientales e incluyó tres años de recolección en la Escuela de Reclusos de la Prisión de La Habana».

La presencia de los americanismos en los manuales de E/LE

Como observa Andión Herrero (1997), el vocabulario americano ha tenido un tratamiento diferente por parte de los autores de manuales. Esta autora propone una división de dichos manuales en dos grandes grupos, según la forma como los autores presentan los americanismos: (1) de manera aleatoria e indiscriminada, como curiosidad cultural, después de aparecer un texto o alguna referencia hecha a América; (2) de manera sistematizada —con o sin éxito— incluyen los americanismos en el cuerpo de las unidades, intentando tratarlos de forma contextualizada, demostrando una mayor planificación de los mismos. Las actividades que presentamos fueron elaboradas a partir de la selección de cubanismos que aparecen en el manual *Mucho* (2000:88, véase Anexo A) que clasificamos como perteneciente al segundo grupo propuesto por Andión Herrero. Todos los vocablos denominados cubanismos fueron investigados en Santiesteban (1985, véase Anexo B), en Morínigo (1996, véase Anexo C). Los significados y usos presentados en Santiesteban fueron confirmados por un informante cubano, 38 años, residente en Brasil sólo desde hace cuatro años, con excepción de *nébole* que tampoco está registrado por este autor; sobre los significados ofrecidos por Morínigo, nuestro informante afirma no conocerlos.

La preocupación con la presentación de los americanismos en los manuales de E/LE aún es un tema que necesita más atención y estudio: este vocabulario no debe ser tratado como mera curiosidad cultural al final de las unidades o al final del manual; no debe ser sistematizado a partir de listas enormes, sin criterios de selección o una contextualización adecuada. Hace falta, por tanto, que los autores, además de presentar el tema de forma contextualizada, ofrezcan actividades comunicativas, con el objetivo de suministrar a los profesores y a los aprendices una mayor habilidad en el uso de ese vocabulario específico.

Algunas actividades lúdicas que se pueden desarrollar con los americanismos

La tarea comunicativa que proponemos presenta mini-tareas que componen los tres estadios, de acuerdo con el Enfoque por Tareas (Zanón, 1989:29):

1) «Pre-tarea, en la que se explicita la actividad y su nivel de dificultad, se aporta material lingüístico y se trabaja en grupo en relación a un objetivo común».

(a) *Enriquezca su vocabulario* es una actividad basada en las que propone Suzana Anaine, subdirectora del Departamento de Investigaciones Filológicas de la Academia Argentina de Letras en la *Revista Selecciones Reader's Digest* (mayo, 2002:13-14) donde se ha de decidir cual es la definición correcta entre tres:

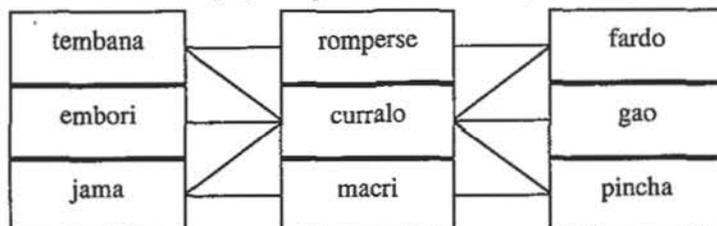
- Amarillo: (a) enfermo (b) asiático (c) cobarde
 Caballo: (a) rápido (b) amigo (c) ignorante
 Curralo: (a) trabajo (b) delincuente (c) jaula
 Embori: (a) recipiente de barro (b) parte alta de la cabeza (c) delator
 Facho: (a) robo (b) rayo de luz (c) agujero en la ropa
 Fardo: (a) pantalón (b) sombrero turco (c) charco
 Fuca: (a) pistola (b) fruta podrida (c) persona detestable
 Gao: (a) casa (b) bastón de bambú (c) pájaro exótico
 Güiro: (a) fiesta (b) campesino (c) hinchazón de la piel
 Jama: (a) comida (b) saco de tela (c) red de pescar
 Lima: (a) camisa (b) persona elegante (c) coche pequeño
 Macri: (a) hombre blanco (b) tejido sintético (c) persona amarga
 Monada: (a) policía (b) manada de monos (c) perro pequeño
 Nébole: (a) amigo (b) asunto desagradable (c) niebla
 Pincha: (a) trabajo (b) aguja (c) peineta
 Pura(o): (a) madre/padre (b) primer(a) hija(o) (c) condimento de cocina
 ¡Qué bolá!: (a) ¿Cómo estás? (b) ¡Qué asco! (c) ¡Qué feo!
 Quemar el tenis: (a) ir a la carrera (b) sufrir un accidente (c) eliminar evidencias
 Romperse: (a) morir (b) volverse loco (c) bailar frenéticamente
 Tacle: (a) engaño (b) suela de zapato (c) ruido
 Tembana: (a) mujer de edad madura (b) manta gruesa (c) palanca de madera
 Teque: (a) discurso (b) clavo (c) soporte
 Yira: (a) dinero (b) comida mal preparada (c) semilla seca
 (b) emparejar las fichas, en la primera columna aparecen los vocablos y en la segunda, las definiciones.

2) «Tarea, donde el aprendiz intenta realizar la actividad planteada». Actividades:

(a) Bingo con los cubanismos: Niveles: todos; Destrezas: las cuatro; Objetivo lingüístico-comunicativo: reconocer los significados de los vocablos; Material: varios cartones con combinaciones diferentes de los vocablos. Desarrollo: El profesor reparte a cada pareja un cartón. Él se queda con una lista de todos los vocablos que aparecen en los cartones. Al azar, va "cantando" las palabras y las tacha de la lista. El primer alumno que cante *línea* deberá repetir en voz alta los significados de las cuatro palabras. El que consiga el bingo deberá recordar los significados de los doce que forman el cartón. Ganará el que logre recordarlos todos correctamente o quien cometa menos errores.

Amarillo	Fuca	Monada	Tacle
Caballo	Güiro	Pasta	Teque
Facho	Lima	Puro(a)	Yira

(b) Tres en raya: Niveles: todos; Destrezas: Expresión oral, comprensión auditiva; Objetivo lingüístico-comunicativo: escribir un pequeño párrafo con los tres vocablos; Material: dibujo en la pizarra del esquema. Desarrollo: Se hacen dos equipos en clase. El profesor dibuja en la pizarra este esquema con estos u otros vocablos y los portavoces de los equipos deben colocar X - O por turno pero para hacerlo, tras escoger la posición que desean, deben construir un pequeño párrafo con las tres palabras que forman tres en raya.



3) "Pos-tarea (Feed-back), donde se evalúa la consecución del objetivo en diferentes niveles (lingüístico, de efectividad comunicativa, etc.) y las dificultades encontradas". Se pueden elaborar frases y/o diálogos simulando una comunicación real con un cubano y/o entre cubanos, por ejemplo. Aprovechamos para comentar que en el Manual de Profesor (*Mucho*, p. 25) las autoras presentan una nota sobre ¡Qué bolá!. No consideramos que la misma sea muy explicativa, porque hemos preguntado a algunos profesores brasileños de E/LE qué entendían por "(...) *Es muy generalizada aunque no sea de muy buen gusto.*" Ninguno de ellos se sintió seguro al contestarnos. Creemos que sería recomendable que se añadiera en la nota que el uso de esta expresión es muy informal y que es usada sólo entre amigos muy íntimos. Por ejemplo, nuestro informante no la usaría en casa con sus padres y hermanos. Además, encontramos la siguiente actividad: "Como un ejercicio de imaginación, desafiarlos a elaborar frases, empleando más de una de las palabras cubanas. Ejemplo: Nébole, la pincha puede esperar, ven a comer antes que la jama se enfríe." La sugieren como "complementaria", pero no presentan otras. Consideramos que no es muy adecuada, pues exige muchas informaciones a la vez, si partimos del presupuesto que esta es la primera vez que los alumnos están trabajando con estos vocablos.

Como consideraciones finales, podemos comentar que las mini-tareas presentadas facilitan el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos: la lingüístico-gramatical, cuando se trabaja con el vocabulario específico de Hispanoamérica —los cubanismos—; la sociolingüística y sociocultural, cuando elaboran textos orales o escritos que presentan los registros adecuados teniendo en cuenta los factores contextuales y las convenciones de cada interacción; la competencia estratégica, cuando dibujan, describen, formulan definiciones y usan estrategias no verbales, como gestos. Creemos que así se cumple el objetivo final de la clase de E/LE mediante el uso de actividades de comunicación y de aprendizaje.

Bibliografía

- Alves, A. N. M. y Alves, A. M., 2000, *Mucho*, São Paulo, Moderna.
- Andión Herrero, M. A., 1997, «Los Manuales de Enseñanza de Español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones». En González, A. M. y otros (org.), *Actas de las quintas jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 27-35.
- Canale, M., «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Llobera, M. y otros, 1995, *Competencia Comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)*, Madrid, Edelsa, pp. 63-81.
- Depestre Catony, L., 1985, *Consideraciones acerca del vocabulario cubano*, La Habana, Cuba, Editorial de Ciencias Sociales.
- Iglesias Casal, I., 1999a, «Los recursos lúdicos como estrategia eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa», en Becerra Hiraldo, M. y otros (ed.), *La enseñanza de segundas lenguas: Actas de la VII Jornadas*. Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, pp. 239-246.
- Iglesias Casal, I., 1999b, «Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo», en *Actas del IX Congreso Internacional de ASE-LE*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones, pp. 403-410.
- Iglesias Casal, I. y M. Prieto Grande, 1998, *¡Hagan Juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid, Edinumen.
- Llovet Barquero, B., 1997, «Elementos de la enseñanza holística en la clase de E/LE», *Actas del V Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 163-174.
- Morínigo, M. A., 1996, *Diccionario del Español de América*. Madrid: Milhojas.
- Nunan, D., 1988, *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridg: C. U. P.
- Nunan, D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridg: C. U. P.

- Santiesteban, A., 1985, *El habla popular cubana de hoy*, La Habana, Cuba, Editorial de Ciencias Sociales.
- Tardim Cardoso, R. de C., 2001, «Algunas ponderações sobre o jogo fora e dentro da sala de aula de Língua Estrangeira», *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 37, Campinas, SP, UNICAMP/IEL, jan./jun., pp. 83-99.
- Zanón, J. «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II)», *Revista Cable*, nº 3, Madrid, Equipo Cable, abril/1989, pp. 22-32.
- Zanón, J. «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Revista Cable*, nº 5, Madrid, Equipo Cable, abril/1990, pp. 19-27.

ANEXO A

Lenguacuriosa (Mucho, 2002:88) Forman parte del *vocabulario cubano* corriente las palabras abajo. La referencia bibliográfica citada es *Consideraciones acerca del vocabulario cubano*. Leonardo Depestre Catony. La Habana, Cuba, Editorial de Ciencias Sociales, 1985).

- Amarillo: Cobarde: Aquel hombre es un tipo amarillo.
- Caballo: Amigo: ¿Cómo estás, caballo?
- Curralo: Trabajo: Voy pa'l curralo.
- Embori: Delator: Ten cuidado con aquél, que es embori.
- Facho: Robo: El facho fue al amanecer.
- Fardo: Pantalón: ¿Cuánto te costó el fardo?
- Fuca: Pistola: La fuca desapareció.
- Gao: Casa, domicilio: El gao se me está cayendo.
- Güiro: Fiesta: Esta noche tenemos un güiro en mi casa.
- Jama: Comida, sustento: La jama ya está fría.
- Lima: Camisa: Hoy me estrené la lima nueva, la de manga larga.
- Macri: Hombre blanco: Ese macri no es de aquí.
- Monada: Policía, autoridad: La monada está revuelta.
- Nébole: Amigo, compañero: ¡Hace cuánto no te veo, nébole!
- Pasta: Dinero: Ya trajeron la pasta.
- Pincha: Trabajo, faena: Está muy dura esta pincha.
- Pura(o): Madre(Padre): Voy a visitar a mi pura.
¡Qué bolá! ¿Cómo estás? ¿Cómo te va?: Lucía, ¡qué bolá!
- Quemar el tenis: Ir a la carrera: Ahí viene Ana quemando el tenis.
- Romperse: Morir: Mi vecino se rompió.
- Tacle: Engaño, embuste: Con tacles no me vas a convencer.
- Tembana: Mujer de edad madura: La tembana está muy conservada.
- Teque: Discurso, explicación prolongada y exasperante: No me vengas con teques, chico.
- Yira: Dinero: Estoy sin yira.
-

ANEXO B

(Todas estos vocablos fueron investigados en Santiesteban. A., 1985, *El habla popular cubana de hoy*. La Habana, Cuba, Editorial de Ciencias Sociales).

Amarillo: (p.46) Ver. Amarillarse. V. R. Cub. Y Ec. Amarillearse. // Cub. Atemorizarse.

Caballo: (p.89) m. Cub. Tratamiento de familiaridad, vocativo. // Así suelen llamar los *guagüeros*, figurada y festivamente, a su vehículo.

Curralo: (p.153) m. Cub. Trabajo, ocupación. Del caló *curelo*, con igual significado (Besses).

Embori: (p.189) adj. Y s. Cub. Lo mismo que *imbore* (V.) *Imobe, embore, imbori o ambore* (p.262). Adj. Y s. Com. Cub. Delator.

Facho: (p.204) m. Cub. Robo.

Fardo: (p.207) m. Cub. Pantalones. Sinón.: balín // traje de hombre.

Fuca: (p.218) f. Cub. Arma, en especial la corta de fuego. Sinón.: cachimbo, hierro.

Gao: (p.225) m. Cub. Casa, hogar. Entre otros más, tiene también este significado en el argot del delincuente español.

Güiro: (p.252) m. Cub. La cabeza, por similitud morfológica con el fruto de igual nombre. // Fiesta, en especial cuando se interpreta música. // Instrumento musical confeccionado con el fruto homónimo.

Jama: (p.269) f. Com. La comida. La Acad. Acepta el verbo "jamar", que viene del caló, en el cual se ha dicho también *jamelar*. Sinón.: butúa, butaba, condumio, féferes, frijoles, guiso, papa.

Lima: (p.289) f. Com. Camisa. Hay quien ha rastreado el origen de esta voz hasta el latín vulgar. Lo cierto es que su uso en la germanía española extendió la voz por toda América. Rabelais la emplea en *Gagantúa* (Trejo).

Macri o macrí: (p.294) adj. Y s. Com. Cub. Individuo de la raza blanca. El diminutivo *macricito* suele tener contenido despectivo.

Monada (la): (p.330) f. Cub. En el argot del hampa, la policía. V. *Mono* (p.331) m. Cub. Despectivo de policía o guardia.

Nébole: no está registrado en Santiesteban, 1985.

Pasta: (p.374) f. Cub. Dinero. En caliche, según Trejo, designa la policía, acepción que aquí no tiene. Sinón.: astilla, guano, maíz, pastora, yira.

Pincha: (p.394) f. Cub. Trabajo, empleo. V. *Curralo* y *pega*.

Pura(o): (p.417) m. y f. Cub. Padre o madre. Se deriva del caló, donde es puri es viejo; puré, antiguo; puranar, envejecer y purañi, ancianidad o edad.

¡Qué bolá!: *bolá o volá* (p.77) f. Cub. Es una palabra comodín: asunto, affaire, cosa, empresa, etc. Igual función pueden cumplir onda, pelota, involucencia, pica'o, vuelta.

Quemar el tenis: (p.472) tenis o el plástico (Quemar el) fr. Cub. Irse apresuradamente; huir. V. *Vender*.

Romperse: (p.434) v. r. Cub. Morirse. V. los sinón. en *ñampiar*se.

Tacle: (p.463) m. Cub. Engaño.

Tembana: (p.471) f. Cub. Lo mismo que *temba* (V.) (p.471) f. Cub. Mujer madura, vista con respecto a la relación amorosa. Sinón.: mediotiempo.

Teque: (p.473) m. Cub. Cháchara.

Yira: (p.510) f. Amér. Dinero.

ANEXO C

(Todos los vocablos fueron investigados, pero encontramos solamente éstos con significados distintos, en Morfnigo, M. A. , 1996, *Diccionario del Español de América*. Madrid, Milhojas.)

Amarillito (p. 33) (Arg.) – Bagre de color predominantemente amarillo del río Paraná. Caballo (p. 97) (Arg.) – Caballo de tiro. El que se lleva del tiro para recambio en un viaje largo.

Fachoso (a) (p. 261) (Chi/Ecu/Mex.) – Jactancioso.

Güiro (p. 305) (Cub/Puerto R.) – Mujerzuela; (Cub.) – Amorío; (Col./Cub.) – Coger güiro (Rastrear, descubrir algo que se está oculto); (Cub.) – Pedir güiro, calabaza y miel. Jama (p. 337) (Hon.) – Iguana pequeña.

Lima (p. 367) (Ecu.) – Quien viene de Lima se sienta encima. Refrán que se refiere a que los extranjeros son tenidos por mejores.

Mona(da) (p. 430) (Cub.) – Cometa que no lleva flecos de papel.

Pasta (p. 489) (lunf.) Dinero; lingote de mineral que se lleva de contrabando.

Pinchar – Puerto R. (p. 523) Curiosear/observar/Escudriñar.

Puro(a) (p. 559) (Arg./Ecu./Méx./Uru./Ven./ Sólo, apenas, solamente. Méx./Ven./ Exactlyamente igual, idéntico.

Bolá (p. 85) (Cub./Per./Puer./ - Íd. Canicas, juego de chicos; (Cub.) – Estar o meterse en bola. Tomar parte en lo que otros hacen.

Tenis ; (p. 652) (voz inglesa/ Am.) – Juego y deporte en que dos o cuatro jugadores hacen que una pelota, golpeada por raquetas, salte y repique de un lado a outro de una cancha dividida en dos por una red.

Romperse (p. 602) (Arg.) – Romperse todo. Esforzarse por hacerse algo.

Teque (p. 654) (voz mapuche/ Chi.) – Árbol común en el centro de Chile.

Yira (p. 718) (Del italiano *girare*) Arg. Lunf. Buscona. Callejera.

Lucielena Mendonça de Lima
Universidade Federal de Goiás

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva
Universidade Católica de Goiás



ORIENTACIONES SOBRE EL USO DE TÉCNICAS DRAMÁTICAS PARA DESARROLLAR LA EXPRESIÓN ORAL EN LA CLASE DE E/LE

Manuel Calderón Calderón

El juego dramático

El objetivo de esta comunicación es presentar un conjunto de actividades para desarrollar la expresión oral en la clase de E/LE mediante técnicas dramáticas. Esta metodología tiene como elemento caracterizador el juego, pero no el juego lingüístico sino el juego dramático. Si los *juegos lingüísticos* son útiles para repasar y reforzar determinados campos léxicos (como el vocabulario de reciente adquisición, a través de actividades lúdicas como *la sopa de letras*, *el juego del ahorcado* y *el revoltigrama*) o aspectos del discurso y de la gramática (como la narración, sirviéndonos del *juego de la oca*), los *juegos dramáticos*, en cambio, son útiles para desarrollar la competencia comunicativa del estudiante y la expresión oral, ya sean las “destrezas capacitadoras”, vinculadas a determinados conocimientos como la entonación, la articulación fonética y los elementos discursivos (cohesión y coherencia), ya sean las “destrezas de interacción”, relacionadas con el desarrollo de la comunicación (iniciar, mantener y salir de una conversación, ceder el turno de palabra, adaptarse a la comprensión del oyente...). El *juego dramático*, en suma,

a) permite reproducir en el aula diferentes *situaciones comunicativas*. A través de esta metodología, el aula se puede transformar en un “escenario comunicativo”, donde caben desde un mercado a una fiesta, pasando por la simulación de una entrevista laboral. Es una manera de acercar el aula a un contexto real, lo cual es estimulante para el aprendiz.

b) La lengua que se desarrolla en el aula es una *lengua contextualizada*. En algunas actividades se puede proporcionar el léxico y las estructuras sintácticas que se quieran practicar o dejar al criterio del aprendiz la forma de expresión más eficaz y adecuada al contexto: coloquial, formal...

c) Se parte de las *experiencias de los propios estudiantes*, ya que en el desarrollo de la actividad, los aprendices proyectan su propia personalidad y su visión del entorno.

d) Los aprendices desarrollan la *creatividad* y la *imaginación* al asumir diferentes roles en distintos contextos, muchas veces de forma improvisada. Son, por lo tanto, actividades abiertas con más de una respuesta posible.

e) Ayuda a crear un *clima de confianza y de cooperación* entre los estudiantes.

f) Facilita el uso de diferentes *estrategias comunicativas* para desarrollar la comunicación (pedir ayuda, gesticular...).

g) El desarrollo de las actividades *puede verificarse* ante un observador (el profesor, los compañeros de clase), que al final comentarán cómo se ha desarrollado la situación: si ha faltado o sobra algo, sin el registro ha sido el adecuado...

De lo anterior se deduce que el aprendizaje pasa a ser un elemento activo en el aula, de manera que avanza en su aprendizaje realizando las actividades propuestas por el profesor y reproduciendo situaciones en las que se puede encontrar en la vida cotidiana. Para ello es muy importante la interacción de los estudiantes en el aula y las diferentes formas de organización de las actividades, sobre todo en parejas y en pequeños grupos.

Técnicas dramáticas en situaciones comunicativas

Antes de todo, conviene que distingamos entre *dramatización* y *teatro*, en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Si en dicho contexto *teatro* designa la acción de “representar” ante un tercero, los conceptos de *drama*, *dramatización* o *juego dramático* se centran, por el contrario, en las actividades relacionadas con el “hacer”, con la acción desarrollada por los interlocutores o actantes. Por eso, en las actividades aquí propuestas, los grupos de aprendices *actuarán* sin la presencia necesaria de un público receptor que es ajeno a los interlocutores y necesario en una actividad teatral.

En la enseñanza de segundas lenguas, *la dramatización, el drama o el juego dramático* engloba un conjunto de actividades caracterizadas por que permiten reproducir en el aula cualquier situación comunicativa y, al propio tiempo, desarrollar la comunicación verbal y no verbal de los estudiantes de una lengua, a través de diferentes técnicas como *la improvisación, el juego de rol, la mímica, la simulación...*

Voy a caracterizar aquí cuatro de las posibles técnicas que podemos aplicar en la clase de E/LE y, después, desarrollaré algunos ejemplos. Las he ordenado de menor a mayor complejidad, partiendo del uso exclusivo del gesto y del sonido hasta llegar a la dramatización de un texto.

➤ Mímica

La comunicación no verbal forma parte también de la comunicación oral, ya que a través de signos no verbales, como la mirada, la expresión del rostro, los movimientos de las manos o la disposición del cuerpo, podemos mostrar, entre otros, sentimientos de rechazo, alegría o sorpresa. Algunos de estos signos son comunes a todas las comunidades lingüísticas; otros, en cambio, son culturales.

Las actividades basadas en la mímica se pueden utilizar como una introducción a las que me referiré a continuación y tienen la ventaja de que la participación de los estudiantes no depende del dominio que tiene de la lengua y, por lo tanto, hace que aumente su confianza a la hora de comunicarse en el aula con otros códigos.

En los niveles iniciales, podemos utilizar esta técnica para desarrollar actividades de desinhibición de los aprendices y para desarrollar códigos no lingüísticos, tan necesarios en el aprendizaje y en el uso de una lengua. Entre éstos, deben estar presentes los mensajes de función fática, es decir, aquellas palabras o expresiones con las que los receptores de mensajes orales mostramos que el canal comunicativo está funcionando y que la comunicación se está produciendo, tales como *¿sí?, ¡vaya!, no me digas, vale, menuda...*

Algunas de las actividades que propondremos en el aula son: comunicar un mensaje o un sentimiento a través de gestos o imaginar que se ha perdido el habla temporalmente y se quiere comunicar un mensaje concreto.

➤ Improvisación

Improvisar significa reaccionar verbal y gestualmente con rapidez y sin preparación previa, en una situación comunicativa propuesta por el profesor dentro del aula y adaptada a las necesidades del grupo. A partir de

un tema, de un número de personajes, de un lugar y de una situación, se pedirá a los estudiantes que la desarrollen. Para ello se puede partir de diferentes estímulos:

- *una palabra*: a partir de palabras como *alegría* se pueden desarrollar situaciones en las que el concepto se ponga de manifiesto; por ejemplo: una fiesta de cumpleaños, ganar un premio en la lotería, el nacimiento de un hijo...

- *un tema*: el tema del *viaje* estimula siempre la imaginación del grupo. Los estudiantes pueden centrarse en los preparativos de un viaje cualquiera (la elección del destino, la ruta, el cambio de moneda...) o meterse de lleno en un viaje concreto (el camino de Santiago o la ruta del Quijote)

- *una imagen*: la *fotografía de una persona haciendo deporte* puede ser una motivación para improvisar una escena en un gimnasio o en una tienda donde venden ropa deportiva

- *un sonido*: el de un *coche de bomberos* dará pie a la construcción improvisada de una historia que puede abarcar desde la recreación de una escena cotidiana en la que se produce el incendio hasta el rescate de personas, pasando por la llamada telefónica para avisar del siniestro.

En los niveles iniciales es aconsejable practicar la primera parte de un diálogo y sólo después improvisar, en grupos, el resto de la historia tomando como punto de partida las estructuras lingüísticas trabajadas durante el curso; en los niveles avanzados se puede improvisar directamente el diálogo completo, pues supone ya una mayor libertad en el uso de la lengua.

➤ **Juego de rol**

Conocido en inglés como *role play*, esta técnica dramática consiste en reproducir una situación comunicativa que se caracteriza por no tener un número fijo de participantes y por ser de temática libre, aunque es conveniente que esté relacionada con la edad, las necesidades y los intereses del grupo. Tal como indica su nombre, cada estudiante asume un rol propuesto por el profesor y ha de actuar espontáneamente en ese contexto, de acuerdo con el papel asignado (un sexo, unas actitudes, unas relaciones personales, unos gustos...).

Los roles pueden estar inspirados en necesidades reales, como la relación entre un médico y un paciente; reproducir una variedad de situaciones que pueden o no tener una relación directa con la experiencia de los aprendices, como la queja a un camarero, la solicitud de información sobre un trayecto de tren o una experiencia indirecta.

Podemos partir de diferentes estímulos, como fotografías, textos periodísticos o publicitarios, presupuestos, etc.

Para desarrollar la actividad en el aula, propongo los pasos siguientes:

- a) El profesor proporciona y practica con los aprendices el lenguaje apropiado a la situación planteada (léxico, estructuras gramaticales...).

- b) El profesor expone la situación en la que se desarrollará la comunicación, forma grupos y reparte a cada estudiante una tarjeta con un rol. Luego deja unos minutos para que cada uno prepare su intervención.

- c) Cada grupo representa simultáneamente la situación durante el tiempo necesario. El profesor se mueve por la clase y observa la interacción de cada grupo.

- d) El profesor realiza comentarios sobre lo observado y apunta en la pizarra expresiones creadas por los aprendices que merezcan un comentario final.

- e) Termina la actividad con una puesta en común que sirva de autoevaluación.

➤ **Escenificación**

Escenificar consiste en preparar el escenario y representar ante un público un texto previamente seleccionado, ya sea ajeno o fruto de una creación colectiva. Es, por lo tanto, la técnica más alejada de la *dramatización* y la más próxima al *teatro* de todas las que he descrito, pero la incluyo aquí por el atractivo que presenta para determinados grupos de aprendices de un nivel avanzado. El objetivo final es la representación ante un público que, en este caso, pueden ser los compañeros de clase.

Los ejercicios que podrían realizarse utilizando esta técnica son, entre otros:

- la elaboración de un pequeño diálogo en pequeños grupos; esta actividad permite que los alumnos desarrollen el tema que les interese y digan lo que quieran
- el recitado y la interpretación de un poema dialogado o que sea rico en elementos suprasegmentales
- la adaptación teatral o la manipulación de un cuento tradicional
- el montaje de una escena teatral o de una leyenda
- la representación de una pequeña obra creada por el grupo. Debido a la complejidad de esta creación colectiva, creo que es conveniente realizarla en niveles avanzados y al final de un curso (por ejemplo, inspirándose en la propia experiencia como estudiantes de español).

Propuesta de actividades

A continuación propongo actividades basadas en las técnicas dramáticas que he caracterizado brevemente en el apartado anterior:

3.1 Mímica

Objetivo: Comunicarse sin palabras

Material: Tarjetas con diferentes mensajes

Tiempo: 15'

Organización de la clase: Grupos de tres o cuatro alumnos

Situación: Uno de los alumnos de cada grupo ha ido a despedir a sus compañeros al aeropuerto. Cuando han pasado el control de la tarjeta de embarque, aquél quiere decirles algo muy importante que se le había olvidado; pero como les separa un cristal, sólo puede decirselo mediante gestos y movimientos.

Proceso: Se entrega al alumno de cada grupo que se comunicará mímicamente una tarjeta con el mensaje que ha de comunicar a sus compañeros.

El resto de los alumnos del grupo tendrá que descodificar el mensaje que está escrito en la tarjeta.

Una vez que lo hayan interpretado exactamente, otro alumno del grupo sustituirá al primero y emitirá un nuevo mensaje.

Se repetirá el proceso hasta que todos los alumnos hayan sido emisores de un mensaje.

Puede acabarse esta actividad emitiendo gestualmente mensajes de forma improvisada para todo el grupo.

Mensajes:

<i>Telefoneadme mañana por la noche</i>
<i>Os habéis quedado con mi pasaporte</i>
<i>Decidle a X que las llaves de casa están debajo de la alfombra</i>
<i>Guardadme cada semana el Cuaderno cultural que sale los miércoles</i>

3.2 Improvisación

Objetivo: Desarrollar la fluidez verbal sin preparación previa, en una situación determinada, a partir de un estímulo.

Material: De distinto formato, según el estímulo del que se parta.

Tiempo: 20'-25'

Organización de la clase: Grupos de tres o de cuatro alumnos.

Situación: Propongo dos improvisaciones, a partir de estímulos diferentes, que pueden desarrollarse según el objetivo que se esté trabajando en el aula (de contenido sociocultural, lingüístico, funcional...) y las características de los estudiantes.

Vamos a salir esta noche

El profesor llevará a clase entradas de teatro, de cine, facturas de restaurantes, de bares de copas, de trayectos de taxis... y los repartirá entre los grupos de aprendices. Puede optar por entregar a cada grupo una copia de cada uno de los materiales (una entrada, una factura de taxi, una de restaurante...) o por entregar a cada grupo sólo la de un tipo (al primer grupo, por ejemplo, la entrada de teatro).

OBSERVACIÓN: este material puede ser real o no; en este último caso, las entradas y las facturas puede crearlas el profesor y presentarlas de forma divertida para estimular la imaginación de los estudiantes de español.

A continuación, se propone a cada grupo que improvise una situación, según los materiales de que dispone, en la cual cada integrante desarrollará un papel que irá modificando a medida que avance la acción. Hemos de tener en cuenta dos cosas: que el material debe tener una función importante en la historia (un encuentro esperado, la causa de una disputa...) y que quienes improvisan han de procurar que la acción tenga un inicio, un desarrollo y un final. Mantener esta estructura en tres partes, con una duración equilibrada entre las tres, es lo que entrañará mayor dificultad en los niveles iniciales, ya que los improvisadores pueden pasar sin transición y demasiado rápidamente del inicio o preámbulo al desenlace.

Todos los grupos actúan a la vez y el profesor avanza entre ellos, observa y, al final, comenta.

Pedro pedrero

El profesor llevará a clase unas piedras, cuanto más grandes y de distintas formas mejor.

Una vez formados los grupos, los repartirá entre ellos y, a continuación, propondrá la siguiente situación: imaginad que estas piedras han tenido un papel muy importante en el curso de un viaje que habéis hecho. Trasladaos al lugar y al momento en el que tropezasteis con ellas e improvisad una situación comunicativa. He aquí algunos desarrollos posibles:

- hemos quedado tirados en medio de un camino local, porque una piedra ha impactado fuertemente contra el motor; intentamos obtener ayuda y alojamiento de unos lugareños para pasar la noche
- al cruzar un río, durante el Camino de Santiago, uno del grupo ha resbalado y se ha caído al agua; los demás han tenido que sacarlo antes de que lo arrastrara la corriente y, luego, se han dado cuenta de que tiene fracturado el pie derecho y no puede andar
- uno del grupo ha comprado una calcedonia cóncava en una tienda de antigüedades de Valencia; observándola, los otros se dan cuenta de que tiene una inscripción en caracteres cúficos. Alguien sugiere que pertenece al Santo Grial que José de Arimatea trasladó a Roma y, en época de Sixto II, fue trasladado a Huesca; de allí pasó, en el siglo XI, al monasterio de San Juan de la Peña y cuatro siglos después, a la catedral de Valencia. ¿Qué hacer con ella?

Los grupos han de procurar que la historia tenga un inicio, un desarrollo y un final.

Todos los grupos actúan a la vez y el profesor avanza entre ellos, observa y, al final, comenta.

3.3 Juego de rol

Objetivo: Defender una opinión a través de la argumentación oral.

Material: Tarjetas con las características de las habitaciones y de los roles.

Tiempo: 20'

Organización de la clase: Grupos de tres personas

Situación: Acabas de llegar a una ciudad española y buscas alojamiento. Te gustaría compartir un apartamento con dos o tres estudiantes y para ello decides colocar carteles en las escuelas de idiomas de la ciudad.

Después de contactar con otros estudiantes de español, acordáis alquilar un apartamento de tres habitaciones con las siguientes características:

Habitación 1: Es interior y muy grande, con una ventana que da a un patio de luz. Tiene el inconveniente de que sube el olor de comida de las cocinas vecinas.

Habitación 2: Es exterior y pequeña, con balcón a la calle. Tiene el inconveniente del ruido y de que en verano recibe el sol de lleno.

Habitación 3: Es interior. Tiene el inconveniente de que está al lado del hueco del ascensor.

Proceso:

Se entrega a cada alumno de cada grupo una tarjeta con un rol A, B, C.

Cada alumno lee las características de su rol. El profesor dejará 5' para que piensen argumentos con los cuales defender su postura.

Durante 15' se desarrollará el juego, que concluirá con un reparto de habitaciones satisfactorio para los tres. No hay una única solución.

<i>Rol A</i>	Eres una persona muy tranquila y te gusta estudiar con luz natural. Necesitas mucho silencio. Te ha gustado la Habitación 2 por el sol y la Habitación 1 por la tranquilidad y porque es muy grande. La Habitación 3 no te gusta nada.
<i>Rol B</i>	Te gusta mucho salir de noche y siempre llegas a casa de madrugada. Te molestan mucho la claridad del día para dormir y los ruidos, así que prefieres la Habitación 1.
<i>Rol C</i>	Has traído poco equipaje, pero estás esperando un baúl lleno de libros, un equipo de informática y de audio, así que necesitarás una habitación grande. Además de espacio, gustas de tener la habitación aireada. La Habitación 3 no te gusta nada.

Finalizado el juego, cada grupo expondrá el reparto de habitaciones y cómo ha conseguido llegar a un acuerdo.

3.4 Escenificación

Objetivo: Desarrollar la expresividad verbal y no verbal a partir de la adaptación teatral de un texto narrativo o una noticia periodística.

Material: Una copia del texto seleccionado para cada alumno.

Tiempo: Una sesión o dos, según la extensión y complejidad del texto.

Organización de la clase: Grupos de tres o de cuatro alumnos.

Situación:

a) A partir de una noticia

Se entrega a cada grupo de estudiantes el texto de una noticia periodística que desarrolle un acontecimiento en el tiempo y que contenga muchas acotaciones implícitas (por ejemplo, un atraco a una sucursal bancaria).

Tras una lectura del texto, decidirán quién encarnará a cada personaje y pasarán a desarrollar la acción, según el orden de los acontecimientos en el texto.

Todos los aprendices serán espectadores de la representación y comentarán, al finalizar, el proceso y lo que más les haya gustado.

b) A partir de un texto dramático

Se entrega a cada estudiante una copia del texto adecuado al nivel de los estudiantes, cuya lectura dramatizada se realizará en clase, después de unos ensayos previos para reproducir la entonación, el volumen y la velocidad adecuadas a la situación y a las características de los personajes.

OBSERVACIÓN: se puede optar por elegir un texto teatral o por la adaptación teatral de un cuento tradicional o de una leyenda.

Si el texto estuviera dividido en actos, se puede distribuir a los alumnos en tantos grupos como actos contenga la pieza, con el objetivo de que cada grupo escenifique un acto ante los compañeros y apreciar así diferentes versiones de unos mismos personajes.

Creo que con la aplicación de estas técnicas podemos contribuir a que los estudiantes desarrollen su capacidad de interactuar y de expresarse oralmente en español en diferentes situaciones comunicativas.

Bibliografía

- Barlow, S., 1999, *Dramaform. A practical guide to drama techniques*, Hodder and Stoughton, Oxon. Brown, A. (compilador), 1993, *Drama and short plays*, Scholastic, Warwick Shire.
- Castrillón, J.M., 1998, «Para un desarrollo integral de la capacidad comunicativa, juego dramático y exposición oral», en *TEXTOS de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 18 (1998), pp. 111-117
- Eines, J.; Mantovani, A., 1997, *Didáctica de la dramatización*, Gedisa, Barcelona.
- Holden, S., 1981, *Drama in language teaching*, Longman, Londres.
- Lomas, C., 1999, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Paidós, Barcelona, 2 vols.
- McGuinness, S.; Puig, E.; Vernet, F., 1996, *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament*, Edicions de La Magrana, Barcelona.
- Motos, T.; Tejado, F., 1999, *Prácticas de dramatización*, La Avispa, Madrid.
- Phillips, S., 1999, *Drama with children*, Oxford University Press, Oxford.
- Porter Ladousse, G., 1987, *Role play*, Oxford University Press, Oxford.
- Ruiz Álvarez, R. y Martínez Berbel, J.A. (ed.), 1996, *Propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada, Granada.
- Wessels, Ch., *Drama*, 1987, Oxford University Press, Oxford.

Manuel Calderón Calderón
Consejería de Educación



LA NASALIZACIÓN: PROCESOS Y DIFICULTADES DE ESTUDIANTES CARIOCAS

Sandro Marcío Drumond Alves
Valéria Jane Siqueira Loureiro

Durante la carrera académica, un factor que siempre llama la atención de los profesores de español es el proceso de nasalización cuando se trata de fonética española. Lo que se puede comprobar es que la gran mayoría de los alumnos que cursan español durante algunos años, cuando terminan sus estudios, continúan presentando los mismos problemas de nasalización del principio. Partiendo de estas observaciones, se realizó una investigación con el profesorado del centro donde trabajamos. Ésta se propuso a través de la lectura de un texto formulado en que aparecen muchos vocablos con la vocal {a}¹ en un contexto que llevaría a los hablantes de portugués (lengua materna) a formalizar la nasalización. Se comprobó que más del 80% de los profesores entrevistados nasalizaron en la gran mayoría de los contextos, incluso los profesores que tienen el español como lengua materna y viven en Brasil hace tiempo. Más del 90% de los profesores produjo las consonantes al final de sílaba perfectamente, pero no fue capaz de producir bien las vocales al final de sílaba. Otros hechos fonéticos fueron identificados, pero, para este trabajo, el estudio y caracterización de éstos no tiene gran importancia. Con estos datos, se llegó al resultado final de que los profesores de español de este centro tienen problemas de nasalización con la vocal {a} y realizan variación fonética en otras vocales, ocasionando, a veces, cierta nasalización en vocales como la {o} y la {e}. Sin mencionar las variantes identificadas en las grabaciones, preguntamos a cada uno cuáles serían los errores más comunes cometidos por los alumnos en la posible lectura del texto y cómo sería posible corregirlos. El 70% de los profesores de este centro sólo corregirían a sus alumnos si el problema fuera de pronunciación del léxico en relación a las vibrantes o a las oclusivas;

Con este resultado en las manos se pudo concluir que a) el problema de nasalización de los alumnos vendría de los propios profesores que lo cometen; b) que los profesores tienen como prioridad la enseñanza del léxico, seguido de las formas verbales y las construcciones sintácticas y c) que dejan la enseñanza de la fonética en último lugar, poniendo énfasis únicamente en las vibrantes y oclusivas que tienen mayor incidencia de errores.

¹ Las referencias morfológicas y gráficas están representadas por llaves y las fonéticas por corchetes.

Este trabajo tiene el objetivo de categorizar estos fenómenos e intentar una solución para que el aprendizaje de la fonética no se articule como una categoría menor.

Las vocales del español en análisis contrastivo con las vocales del portugués: procesos de asimilación por estudiantes cariocas

Una de las ventajas de los estudiantes brasileños es que el sistema lingüístico del portugués posee todas las referencias fonético/fonológicas posibles para una buena producción oral del español. Esto no quiere decir que sean idénticos. Ambos están muy cerca en el punto y modo de articulación, teniendo en cuenta que algunos fonemas son más frecuentes que otros. Valiéndose de estas herramientas lingüísticas, el profesor enseña a sus alumnos el modo de producción de las consonantes a partir de las referencias de su lengua materna, pero casi nunca se ocupa de enseñarles las vocales porque suelen ser idénticas en los dos sistemas. Esto es un error grave que enquina al alumno en la nasalización, pues raramente se menciona el carácter oral de la lengua española. Ahora bien, eso no nos puede llevar a caer en otro grave equívoco del profesor: afirmar que el español nunca puede nasalizar. Si viajamos por Andalucía o por algunas ciudades de Cataluña, seguramente veremos esta variación. Como afirma Fernández Días (1999:13), «en español la nasalización de las vocales es casi imperceptible y no tiene valor fonológico. Hay que evitar, pues, el contagio de la nasal a las vocales, especialmente en algunas formas verbales: cantan, cantarán, cantaran».

En verdad, una manera de disminuir el problema ocasionado por la nasalización es enseñar las vocales con el mismo cuidado con que se enseñan las consonantes vibrantes y oclusivas, dando especial énfasis a la producción oral de la A que, de a diferencia del portugués, no admite variación fonética. El profesor les debe mostrar el cuadro de vocales a los alumnos y ejercitar con ellos la capacidad articuladora de producir las vocales utilizando correctamente el cierre y la abertura de la boca.

El fonema [a] y sus problemas en portugués llegan al español

De entre todas las vocales, la que más llama atención por el volumen de producción nasal es la [a], ya que la [e] y la [o] presentan problemas más genéricos como la abertura o cierre, y su nasalización, aunque exista, es poco frecuente. La gran mayoría de los estudios de análisis contrastivo portugués/español se preocupan demasiado por la oposición de la [e] y la [ɛ] y de la [o] y de la [ɔ], pero pocos se ocupan de las múltiples variaciones de la [a] del portugués que realizan en español los estudiantes brasileños. Segundo Callou y Leite (1999:79) el sistema vocálico del portugués comprende siete fonemas vocálicos dispuestos en posición gradativa desde la mínima hasta la máxima abertura y, cuanto más alta sea la vocal, más cerrado será su timbre. En español, aunque el cuadro de las vocales sea muy parecido, hay una reducción de las siete del portugués a cinco (no existen [ɛ] y la [ɔ] presentes en portugués, sustituidas en español por los diptongos *-ie* y *-ue*). Lo común es que la [a] ocupe la misma posición en los dos idiomas y su producción parece semejante, pero no lo es. En español la palabra {casa} sería transcrita como [ˈkasa] y en portugués como [ˈkazã]. Lo que se puede ver claramente es que la última [a] de {casa} en portugués es átona y por lo tanto no tiene el mismo valor que la del español, que mantiene su tonicidad. Por eso la gran mayoría de los profesores del centro investigado presentaron ese problema en la lectura, pues toman como referente el sistema lingüístico de su lengua materna.

Pero el problema más grave es el de la nasalización de la [a] ante fonemas representados gráficamente por {n}, {ñ}, {m}, que lo convierten en fonema nasal. Es muy importante mostrar a los alumnos que los fonemas nasales son los consonánticos y no los vocálicos. En portugués las consonantes nasales transmiten a las vocales determinados niveles de nasalización. Así, la vocal es nasalizada por la consonante y las dos forman un par nasal, mientras que en español la vocal no comparte con la consonante nasal un índice de nasalización tan elevado. Las vocales nasales se producen, siguiendo a Fernández y Quilis (1997:53) cuando el velo del paladar está situado en una posición media entre la lengua y la pared faríngea, no

obstruyendo ninguno de los caminos. De esta manera, la onda sonora sale al mismo tiempo por la cavidad bucal y por las fosas nasales. De ahí que sea más conveniente llamar a este grupo de sonidos vocálicos *oronasales*, que simplemente nasales. El español posee una especie de vocal oronasal con menos resonancia que las correspondientes francesa o portuguesa, que es preferible denominar *oronasalizadas*. Continuando con la idea de Fernández y Quilis (1997:53-54), la diferencia entre esta [a] nasalizada del portugués y la oronasal producida en español sigue siendo muy sutil, "en castellano se da esta clase de vocales, alófona de las vocales orales, en dos posiciones: casi siempre que una vocal se encuentra entre dos consonantes nasales [...]; algunas veces, también se nasaliza la vocal cuando se encuentra en posición inicial absoluta, esto es, precedida de pausa y seguida de una consonante nasal", o sea, en contextos muy parecidos a los de la lengua portuguesa.

Por eso, la gran mayoría de los profesores cariocas al pronunciar la palabra {mañana} cometen los dos desvíos más comunes: primeramente produce nasalizadas las dos primeras {a} cuando en español sería oronasalizada, y produce la última {a} átona de modo que casi no se pronuncia.

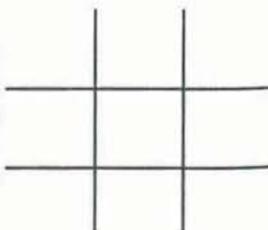
Propuesta de actividades lúdicas para inducir la oralidad de la [a] en contextos de nasalización

A continuación presentamos tres actividades para corregir el problema de la pronunciación de las vocales nasalizadas de los estudiantes cariocas. Son ejercicios con trabalenguas y canciones. Es importante recordar que los alumnos tienen que oír perfectamente el sonido, distinguirlo bien, diferenciarlo de los sonidos vocales nasalizados de su lengua materna (el portugués). En definitiva, tienen que empezar a notar la diferencia entre lo que pronuncia y lo que debería pronunciar. A partir de ahí la corrección viene casi sola.

Una actividad muy productiva y a la vez divertida es pedir al alumno que invente él (o en grupos) trabalenguas con el mayor número posible de palabras (las puede proporcionar el profesor) que contengan vocales seguidas de sonidos nasales [m], [n], [ɲ]. Como ejemplo, la siguiente lista: {maña}, {dan}, {manzana}, {España}, {temprano}, {mañana}. Con estas palabras inventan trabalenguas como: «Esta mañana dan manzanas», «Buenas mañas, en España», «Levantarse temprano es de ancianos». Ellos leerán las frases formuladas en alta voz para toda la clase, acelerando, poco a poco, la velocidad del habla.

Otra actividad que les gusta mucho a los alumnos es la música. Por ello, una propuesta muy interesante es que el profesor lleve la letra de una canción separada en versos (frases) y las entregue mezcladas a los grupos que ellos mismos han formado. Después de escucharla dos veces, cada grupo tiene que cantarla en el orden correcto. Hay que prestar especial atención a la canción seleccionada y al intérprete.

Un juego muy adecuado es el juego de tres en raya: el profesor proporcionará a los alumnos una lista con treinta palabras que contengan vocales seguidas de consonantes nasales. Cada alumno elegirá nueve de entre las treinta y las escribirá en el orden que quiera. El profesor sortea las palabras y las lee. El primer alumno que forme una línea de palabras sorteadas en la horizontal, vertical o diagonal será el vencedor.



Conclusión

El estudio aquí presentado demuestra que el sistema fonético contribuye tanto al "portuñol" como el sintáctico y el morfológico. Además, esta interlengua no sólo se compone de interferencias de pronunciación de consonantes, también hay que incluir las vocales. Se ha llegado a la conclusión de que no hay una explotación detallada por parte de los profesores (principalmente de aquellos que se dedican a grupos de niveles iniciales)

del estudio de las vocales. Tampoco se incide en la producción oral para que los alumnos interioricen mejor que la [a] en lengua española será siempre la misma [a], no importa el contexto. Una vez más es importante reforzar la idea de que el estudio de la fonética española no puede, ni tampoco debe, estar basada exclusivamente en las consonantes o en la producción de las vocales [e], [o] .

Bibliografía

- A. Fernández, Joseph y Quilis, Antonio, 1997, *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco Libros.
- Andrada Neta, Nair Floresta, 2000, «Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español», *Cuadernos Cervantes*, nº 29, año VI, pp. 46-55.
- Callou, Dinah y Leite, Yonne, 1999, *Iniciação à fonética e à fonologia*, 6º ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Dubois-Charlier, Françoise, 1977, *Bases de análise lingüística*, Coimbra, Livraria Almedina.
- Fernández Díaz, Rafael, 1999, *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués. Nivel: inicial-intermedio*, Madrid, Arco Libros.

Sandro Marcio Drumond Alves
Valéria Jane Siqueira Loureiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro



TALLERES

el
componente
lúdico
en la clase
de español
lengua
extranjera

ACTIVIDADES LÚDICAS PARA LA CLASE DE E/LE

Concha Moreno

☺ JUEGO INICIAL

1. Crear ambiente

En este taller, dada la asistencia masiva de interesad@s, el juego inicial fue realmente lúdico. Consistió en lo siguiente.

Cada persona tenía que escribir el nombre de un baile. Después tenía que buscar compañeros y compañeras para ponerse de acuerdo y bailar en un ángulo del salón de actos. Los bailes que reunieron a la gente creo recordar que fueron: axé, bolero, flamenco, jota, salsa, samba, tango, vals, y... el ritmo de moda en ese momento en España: el *Aserejé*. Las profesoras que habían elegido este ritmo dieron pruebas de colaboración subiendo a bailar, mostrando así que estaban dispuestas a “predicar con el ejemplo”.

Una vez visto esto, los restantes grupos cantaron y bailaron, creándose un ambiente realmente simpático y propicio a las siguientes reflexiones:

- Tras una actividad como ésta, el alumnado está dispuesto a colaborar con sus docentes porque han sabido crear un clima de complicidad y buen humor. Todo el mundo ha mostrado distensión y creatividad.
- Desde el principio hay que dejar claro que, si bien ése es el espíritu que va a impregnar nuestras clases, no hay que creer que no se va a exigir participación y compromiso.
- No hay que temer perder el control —allí había casi 250 personas-, pues todo y tod@s vuelven a su sitio cuando el tiempo concedido se acaba. El peligro es que se tarde un poco más.

☺ JUEGO INICIAL

2. Definiciones

(Lo que reproduzco fue publicado en el nº 41 de la revista *Carabela*, publicada por la editorial SGEL, en 1997; y en 1998 en *Actes du Colloque tenu les 23, 24 et 25 mai 1997, Édition centre des langues patrimoniales* de l'Université de Montreal.)

Las *actividades lúdicas* pueden considerarse de dos tipos y tener las siguientes características:

- *las encaminadas a la comunicación;*
- *las encaminadas a la consolidación o refuerzo de lo aprendido*, sea gramática o vocabulario;
 - *deben ser participativas* porque el aula de ELE es un lugar de encuentro, de convivencia multirracial y multicultural;
 - *deben ser imaginativas;*
 - *deben ser flexibles;*
 - *deben ser dirigidas.*

2.1. Las ventajas del espíritu lúdico

El espíritu lúdico o las actividades lúdicas favorecen:

- *el contacto entre alumnos nuevos / la ruptura del hielo*, es decir, la cooperación social, una de las estrategias indirectas de aprendizaje y comunicación;
- *la confianza y la desinhibición* para expresarse al bajar el nivel de ansiedad, que es otra de esas estrategias;
 - *la capacidad creativa;*
 - *la puesta en práctica o el refuerzo* de lo aprendido, estrategias cognitivas tan necesarias como las afectivas.

2.2. Trabajar en grupos

- Para que nuestros grupos funcionen debemos intentar que:
 - no haya personas que monopolicen la palabra;
 - no haya personas que quieran trabajar siempre juntas, relegando a las demás;
 - que no haya rivalidades o antipatías;
 - que no se creen conversaciones paralelas.
- Debemos dar reglas claras escribiéndolas en la pizarra para que estén a disposición de l@s alumn@s a lo largo de toda la actividad.
- Debemos estimular a l@s alumnos para que jueguen con humor sin miedo a los “fracasos”.

☺ LOS EJEMPLOS

3.1. Otras formas de romper el hielo

3.1.1. Seguro que coincidimos

- Remitimos al juego que aparece en *Español sin fronteras 2*.
 - escribir en un papel el nombre de un/a escritor/a latinoamericano;
el título de un/a actor/ actriz español/a;
el nombre de una comida que les guste mucho;
 - buscar a un/a compañero/a que no esté al lado con quien coincidamos al menos en una cosa;
 - buscar entre los dos a otros dos compañeros/as y formar un grupo de cuatro;
 - comentar la utilidad o peligro de esta actividad aplicada a estudiantes extranjeros.

3.1.2. Los objetos personales

El primer día se pide a cada persona un objeto personal y se mete en una bolsa. Luego se pide que, sin mirar, se saque uno. Una vez que todo el mundo tiene un objeto que no le pertenece, debe encontrar a su propietario/a circulando por la clase. Hechas las "parejas", hablan de sí mismas y de sus objetos.

3.1.3. Conocer a los miembros del grupo

Los nombres

Busca a dos o tres compañer@s cuyo nombre empiece por... El docente debe tener la lista previamente para proponer las letras adecuadamente. Después de creados los grupos se procede de la misma manera.

Es importante tener presentes dos cosas: una es que este tipo de actividades puede desarrollarse en lengua materna porque su objetivo no es la lengua, sino el grupo; otra es que si se pide que se escriba un resumen de lo que se ha hablado, el docente tendrá una información que puede serle muy útil para elaborar actividades lúdicas teniendo en cuenta la personalidad de sus alumn@s. Les recuerdo que en *Español sin fronteras 2*, proponemos una actividad de este tipo muy "rentable".

3.2. La gramática

3.2.1. Oraciones fantásticas

Observando las estrategias de aprendizaje de lectoescritura que usan colores para cada elemento de una oración, se me ocurrió esta actividad.

Procedimiento:

Primero: la clase se divide en tres grupos si el nivel es inicial. Se puede ampliar si el nivel es más alto. El primer grupo elige tres o cinco sustantivos con su artículo correspondiente, pero no los mantiene aparte porque pueden necesitar el determinado o el indeterminado; después escriben los sustantivos en cartulinas con letras bien visibles. El segundo grupo hace lo mismo con otros tantos verbos en infinitivo. El tercer grupo elige adjetivos a los que no les pone la terminación. Durante esta etapa pueden usar el diccionario.

Segundo: pasado el tiempo establecido, se muestran las cartulinas. Hay un tiempo para leer lo que han escrito los otros grupos.

Tercero: se intenta crear oraciones que pueden ser "fantásticas". En ese momento se escribirá el artículo, se conjugará el verbo y se completará el adjetivo.

¿No les parece una forma divertida de practicar la estructura de la frase, el género, que tantas dificultades causa por contraste con la lengua materna, la conjugación, porque el verbo puede ir en el tiempo que hayamos decidido?

3.3. Un poco de todo

3.3.1. Órdenes, consejos, peticiones

Del libro *Actividades lúdicas para la clase de español*. SGEL. Madrid (1999:47)

Primero: Cada alumno debe escribir brevemente en un papel un problema real, imaginario, personal, simpático...

Segundo: El docente recoge todos los papeles y lee cada problema en voz alta. Todos los alumnos irán dando soluciones a dichos problemas (reales, imaginarias, simpáticas, ...). Deben usar el imperativo, como si estuviesen hablando con la persona que tiene el problema. No hace falta que todos los alumnos participen en todos los problemas. Se hará de forma libre para que no resulte forzada la situación. Cuando no haya soluciones, se pasa a otro usando, para ello, una orden rápida o general: *¡Ve al psicólogo! ¡Habla con tu médico!*. No se insistirá en buscar solución.

Tercero: Cuando todos los problemas se hayan solucionado, los alumnos se distribuyen por parejas. A cada una se le entrega un dibujo (vid. M.F.1).

Los alumnos deben escribir en cinco o diez minutos el número máximo de órdenes típicas que se dan en las situaciones a las que aluden los dibujos. (Ejemplo: *No hagas tanto ruido, No toques eso, Ten cuidado...*).

Cuarto: Transcurrido el tiempo, se leerán todas las órdenes. Si algún alumno no está de acuerdo, o quiere añadir alguna más sobre un tema que no le haya tocado a él, podrá hacerlo libremente tras la intervención de cada grupo. También puede pedir aclaraciones si no comprende la orden o la situación (Ejemplo: *¿Qué significa ¡No cojas eso! ¿Es típico en España que se dé esa orden?*).

Se puede iniciar un pequeño debate sobre las órdenes en los distintos países: *¿Qué les resulta a ellos extraño? ¿Qué órdenes no darían nunca? ¿Cómo reaccionarían en diferentes situaciones?* etc.

Quinto: Como último paso de la actividad, y con el fin de que los alumnos conozcan algunos imperativos lexicalizados, se presentan diferentes diálogos (vid. M.F.2). Están desordenados. Los alumnos deberán unir los que crean que pertenecen a la misma situación.

Se pueden seguir dos procedimientos diferentes para esta parte de la actividad:

- Si se ha explicado ya este tipo de estructuras, el ejercicio servirá como repaso y fijación
- Si el profesor-a no lo ha explicado antes, puede pedir a los alumnos que, por el significado de los verbos, intenten unir las situaciones. Después los alumnos descubrirán que, en algunas situaciones, han fallado porque el significado del imperativo en cuestión no tiene nada que ver con el significado del verbo. Así entenderán fácilmente y de manera práctica qué significa "imperativo lexicalizado". Aprender con el error a veces es muy productivo

Sexto: Ejemplos.

Ejemplo de problema: *Mi problema es el siguiente: siempre que lavo los pantalones en la lavadora, encogen. No tengo mucho dinero para comprarme muchos pantalones. No sé qué voy a hacer.*

Ejemplos de soluciones: *Compra un quitamanchas / No laves los pantalones / No salgas de casa para no mancharte / Corta la mancha con unas tijeras y sé moderno.*

Ejemplos de órdenes típicas: *Limpia tu habitación, Lávate las manos antes de comer, No hables con la boca llena, No hables con desconocidos, Escríbeme todos los días, ...*

Séptimo: Variantes.

La parte de soluciones a los problemas puede realizarse por escrito.

¿Por qué no cogemos el autobús? Estoy cansada
 Creo que voy a dejar de estudiar. Estoy cansado de tirarme todos los días metido en mi habitación
Voy a dejar el trabajo. No aguanto más al jefe.
 Mi hijo siempre está pidiéndome dinero. Ya estoy cansada de él. No le doy ni un céntimo más.
¿Qué día llevo! He roto tres platos, cuatro vasos y se me ha quemado la comida. ¡Fíjate como está todo!
 Vamos a pagar. Vamos a ver, 150 euros entre dos. Cada una paga ... um, umm, ... ¿cuánto es?

¡Anda! Son jóvenes y necesitan dinero.
 ¡Venga, mujer! Ya falta poco.
Mira que eres torpe. ¡Cómo puedes decir eso!
 ¡Vaya! Tu suerte es increíble ¿eh?
 ¡Anda ya! No digas más tonterías.
¡Y dale! Siempre estás con la misma historia. Todos los meses repites lo mismo y aquí estás otra vez.



El dominó de la lengua

Del libro *Actividades lúdicas para la clase de español*. SGEL. Madrid (1999:23)

Primero. El docente fotocopia los dos tableros de fichas que se presentan en el material fotocopiable. Con estos dos tableros juegan un máximo de seis alumnos (tres para cada tablero). Si hay más de seis alumnos, se harán tantas fotocopias de cada tablero como dominós se necesiten: con doce alumnos, se necesitan dos fotocopias de cada tablero de fichas para que haya cuatro *dominós* en la clase; si hay quince alumnos, se necesitan cinco tableros (dos de uno y tres de otro). El profesor-a recorta todas las fichas. *Es muy importante no mezclar los diferentes tableros, ya que cada tablero está pensado para formar un tipo de frases.*

Segundo. Se divide a la clase en grupos de dos o tres personas (máximo). A cada grupo se le entrega un juego de fichas diferentes.

Tercero. Se explica el procedimiento del juego que es el mismo el mismo del dominó.

Instrucciones para los que no sepan jugar al dominó:

- Se ponen las fichas boca abajo en la mesa. Cada alumno debe coger siete fichas. El resto se queda sobre la mesa para ir robando cada vez que un alumno ponga una.

- Inicia el juego quien tenga los elementos necesarios para iniciar una frase gramaticalmente correcta. Este alumno, por el hecho de empezar la frase, se lleva cinco puntos. (*Ejemplo: Vengo de // ¿Cuántas veces?*). Cuando haya puesto la ficha deberá robar otra de las que están sobre la mesa.

- Continúa el alumno que esté sentado a su derecha. Debe continuar la frase iniciada por el otro (o empezar otra frase, cuando el juego esté más avanzado). Siempre hay que unir las fichas, no se puede romper la conexión. (*Ejemplo: La frase Vengo de, podría continuarse con mi casa, o podría unirse por la parte de Vengo con a*

preguntar; pero no sería correcto, por ejemplo, unir *Vengo de con a mi*) Si un alumno no puede continuar, pasará el turno al alumno de la derecha. (Ejemplo válido de continuación: *Vengo de mi casa a preguntar* . No sería correcto continuar la frase con *Vengo de mi casa* "ciudad para") .

• El juego termina cuando, después de haber robado todas las fichas que haya sobre la mesa, algún alumno no tenga fichas. Dicho alumno obtiene diez puntos por haber terminado el primero con sus fichas.

Cuarto. Cuando los dos grupos hayan terminado la primera ronda de juego, se intercambiarán los tableros para jugar la segunda ronda con otro tablero diferente y, por tanto, con otro tipo de frases.

Quinto. Instrucciones para jugar y puntuar con nuestro dominó:

El *Tablero A* está pensado para hacer frases afirmativas y además de los puntos generales que se obtienen por empezar o terminar el juego, se seguirán los siguientes criterios para obtener puntos adicionales:

- Quien termine de construir más frases completas, obtiene quince puntos adicionales. Para ello, es necesario que cada alumno vaya apuntando en un papel, las frases que termine de formar él. - Por completar se obtienen cinco puntos.	- Por cada frase incorrecta gramaticalmente se quitan cinco puntos. - Por hacer la frase más larga se obtienen cinco puntos.
---	---

El Tablero B está pensado para construir frases interrogativas. Se seguirán los siguientes criterios además de los propios del juego:

- El que termine de construir una pregunta correcta obtiene cinco puntos. - El primero que responda a cada pregunta que se forme, obtiene cinco puntos.	- Por cada frase interrogativa incorrecta se pierden cinco puntos. - Quien consiga terminar de construir más cantidad de preguntas correctas, obtiene quince puntos adicionales.
--	---

Sexto. El juego termina cuando se hayan terminado las dos rondas El alumno que haya conseguido más puntos será el ganador. Aunque los mismos alumnos anotarán exhaustivamente los puntos (son los mejores jueces), también es conveniente llevar el recuento en la pizarra.

MF-1: Tablero A:

ciudad para	amiga viene	a mi	conocer monu- mentos
vengo de	es mi	tres de	nueva casa
ciudades impor- tantes	el cuatro	univer- sidad porque	a pre- guntar
mi casa	a México	de agosto	de vaca- ciones
por la	vamos al	quiero andar	visitar las
marzo hasta	hasta la	cumple- años es	norte de
por una	España para	desde el	muy diver- tido

2: Tablero B:



¡QUÉ BORRÓN!

Del libro *Actividades lúdicas para la clase de español*. SGEL. Madrid (1999:43-44)

Desarrollo de la actividad:

Primero: Se reparten las viñetas del material fotocopiable. El docente explica a los alumnos el módulo gramatical que se va a practicar: los pasados y el presente. La actividad se desarrollará de forma oral. Por eso, es conveniente dejar dos o tres minutos para que los alumnos piensen un poco el vocabulario de los dibujos y ordenen las ideas.

Segundo: Se elige al azar a un alumno y deberá empezar a describir una de las viñetas. Es necesario que empiece su descripción con frases del tipo: *El otro día.., Había una vez.., Érase una vez.., Un día.., La semana pasada.., El otoño pasado..*, etc. Si los alumnos lo desean, pueden inventar nombres, hechos, elementos... Pero si no tienen mucha imaginación, bastará con que describan sólo lo que aparece. La actividad está pensada para que todos los alumnos practiquen los pasados. *No describirán lo que aparece en el borrón.*

El profesor-a decidirá cuándo empieza otro alumno a describir y cuándo se cambia de viñeta.

Tercero: Cuando todas las viñetas estén descritas, se divide a la clase por parejas y cada una escoge una viñeta. Los alumnos deben preparar un diálogo, explicando también la parte que contiene el borrón. Ellos son los protagonistas de la viñeta y deben hacer el papel de algunas de las personas que aparecen dibujadas. Para esta parte los alumnos disponen de diez minutos.

Cuarto: Se leen todas las viñetas en voz alta. Si alguien lo cree oportuno, puede hacer matizaciones o modificaciones

Ejemplo:

Un día estaba María tan tranquilamente en su casa. Estaba leyendo un libro sobre la vida en Méjico. Antes había limpiado toda la casa y había desayunado café con tostadas. La casa estaba muy ordenada y el sol entraba por la ventana.. No había ruidos, todo estaba tranquilo. De pronto llamaron al timbre. Ella corrió para abrir la puerta. Abrió la puerta y se quedó de piedra cuando vio que al otro lado de la puerta estaba...

Diálogo:

—Hola, María. ¿Te acuerdas de mí? Soy la mujer de Juan, tu novio de la Universidad.

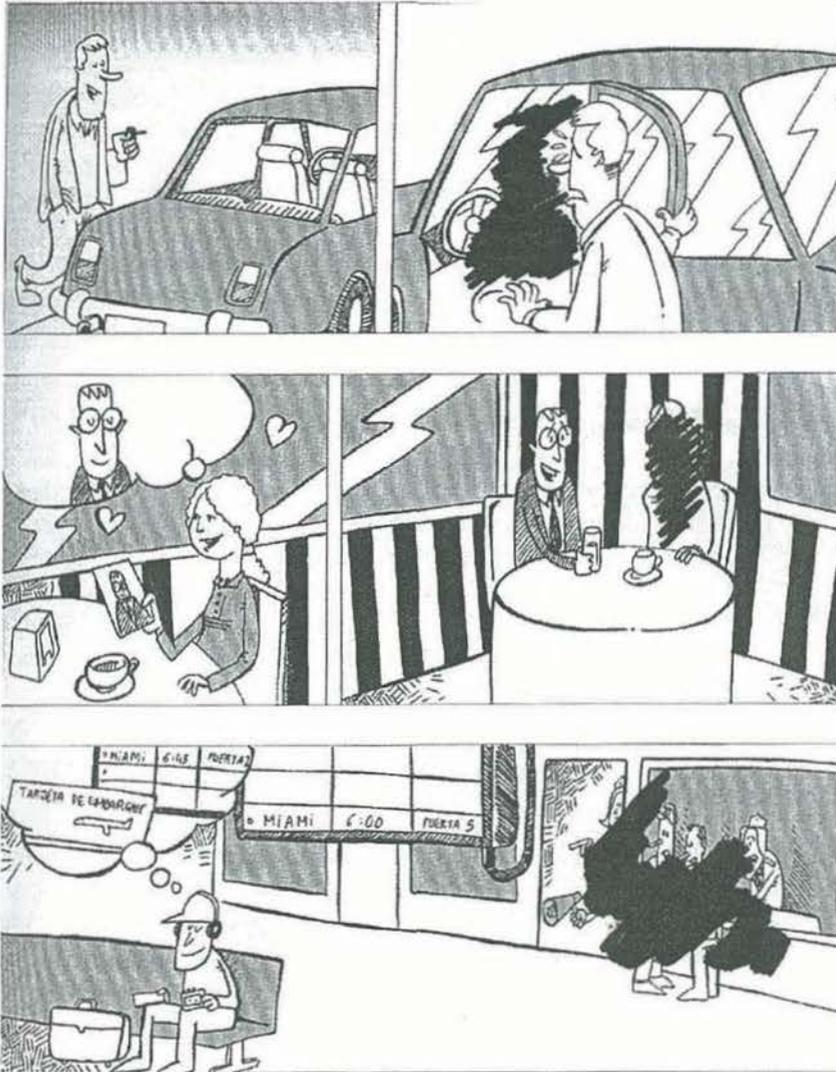
—Sí, claro, ¿Qué haces por aquí?

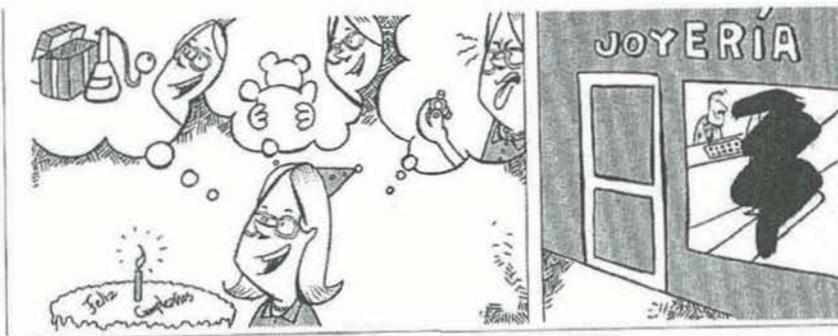
- Es que tengo un problema y necesito tu ayuda. No sé dónde ir, estoy desesperada.
- Venga, mujer. Tranquila. Cuéntame qué te pasa.
- Pues necesito dinero para sacar a Juan de la cárcel.
- ¿En la cárcel? ¿Qué ha hecho? ¿Cuánto tiempo lleva allí?
- Lo metieron hace tres años. Nosotros robamos un banco y nos cogieron. Yo he estado también en la cárcel, pero ya he salido y ahora quiero sacarlo a él...

Variantes:

Esta actividad puede realizarse para practicar otros módulos gramaticales: el presente o el futuro y el condicional: La descripción de viñetas en presente es una buena práctica para los niveles bajos (elementales y básicos). Al mismo tiempo que practican la gramática, están aprendiendo y practicando el vocabulario de diferentes campos semánticos.

En cuanto a la práctica del futuro y el condicional (simple y compuesto), el alumno realiza toda la actividad de la misma forma, pero la parte de diálogos se sustituye: los alumnos deben contar *qué habrá pasado* en las diferentes manchas, con el fin de practicar la probabilidad.





LOS VECINOS

Del libro *Actividades lúdicas para la clase de español*. SGEL. Madrid (1999:35-36)

Desarrollo de la actividad:

Primero: El docente entrega el mat fotoc.1 (sin recortar) y el material fotocopiado 2, recortado en tarjetas para que los alumnos puedan manejarlas. Se solucionan las posibles dudas léxicas de profesiones y de objetos.

Segundo: Se pide a los alumnos que imaginen que ellos van a vivir en ese edificio y que se sitúen en él con la tarjeta blanca y también que sitúen a sus vecinos.

Tercero: Cuando todos los alumnos hayan colocado las tarjetas, deberán explicar en voz alta su decisión usando las siguientes estructuras y explicando por qué.

Me molestaría mucho, poco, bastante...	No me importaría nada... porque...	Me daría igual... porque...
Me importaría mucho, poco... porque...	No me molestaría nada... porque...	Me daría lo mismo... porque...

Cuarto: Los compañeros deben hacer preguntas sobre la ubicación que elija cada alumno y ponerlo en situaciones límite. Para ello pueden usar la estructura del presente en frases del tipo: *¿qué haces si...?*

Se sugieren las siguientes situaciones por si el alumno las necesitara. También pueden crearlas ellos mismos.

1. Una mancha en el cuarto de baño.	6. El alumno está cansado después de un día de trabajo, y un vecino está de mudanza.
2. El perro de tu vecino se orina en la puerta de tu casa.	7. No tiene bombona, necesita ducharse para ir a una entrevista de trabajo.
3. Mañana hay una examen muy importante y tus vecinos tienen una fiesta	8. El alumno pierde la llave de su casa.
4. Necesidad de hacer una llamada urgente. El alumno no tiene teléfono.	9. No hay televisión en casa del alumno, retransmiten un partido importantísimo de fútbol o baloncesto.
5. Es de noche, el alumno no tiene luz en su casa y tiene que pedir una bombilla.	10. Con los golpes de la obra de un vecino se han roto los azulejos de la casa del alumno.

Quinto: Cuando todos los alumnos hayan expuesto sus decisiones, se les pide que cuenten por escrito las experiencias reales con sus vecinos en su país de origen y también en el país donde aprenden el idioma. En otra sesión, el profesor-a entrega las redacciones corregidas y se pueden comentar oralmente las experiencias escritas.

Ejemplo:

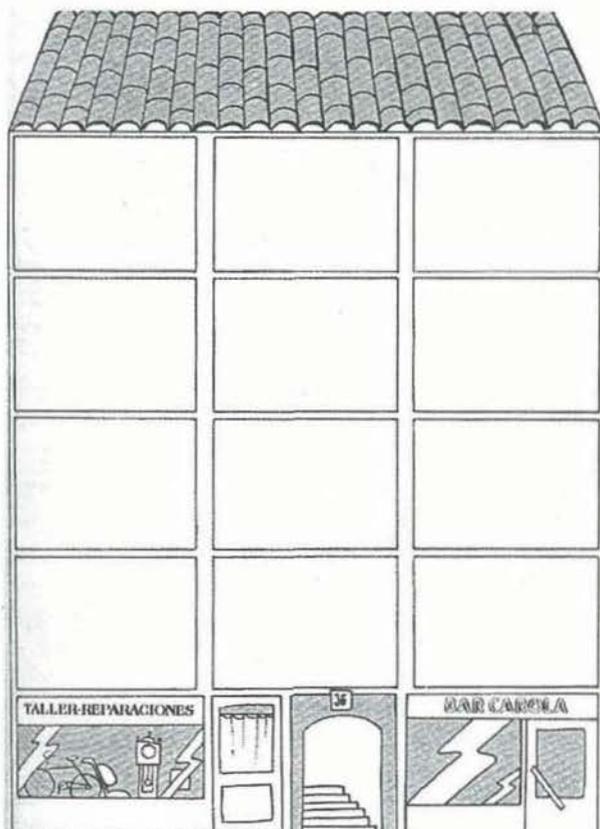
> No me importaría tener como vecina a una modelo porque siempre está viajando y nunca está en casa.

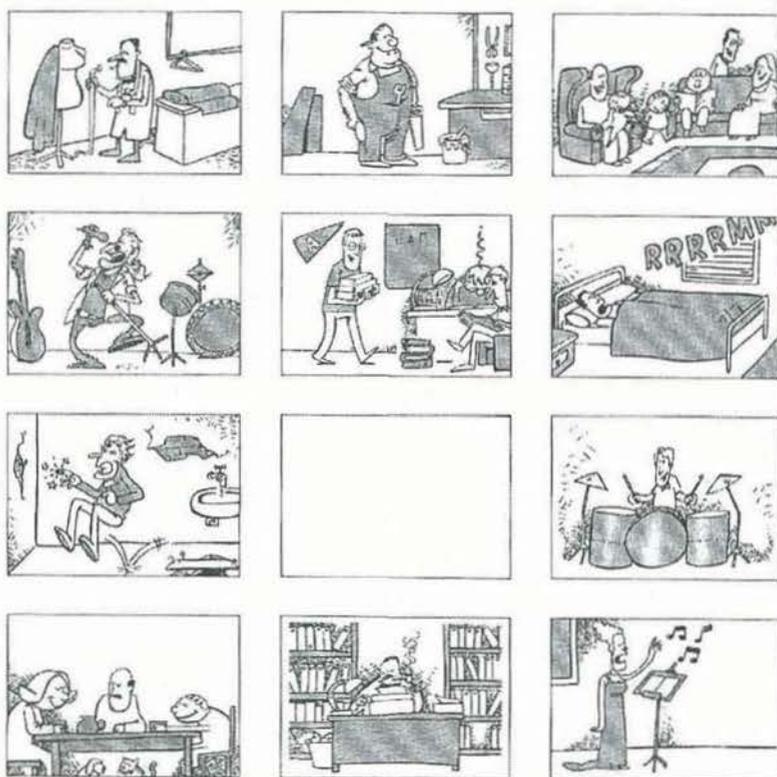
< Y si estás en casa irás a pedirle un poco de azúcar porque seguro que es guapa...

Situación límite:.

— Imagina que un día tu vecina, la modelo, viene a pedirte un gato para cambiar la rueda de su coche.

— *Yo no tengo gato, pero bajo a casa de otro vecino a pedirle uno, y se lo presto.*





DEL GAZPACHO, EL TOMATE.

Del libro *Actividades lúdicas para la clase de español*, SGEL, Madrid (1999:69)

Desarrollo de la actividad:

Primero: El profesor/a reparte a toda la clase las tablas del material fotocopiable 1 y 2. Se solucionan las posibles dudas léxicas y culturales que existan. Se pide a los alumnos que piensen en un tiempo máximo de 5 minutos qué serían ellos si fuesen cada uno de los elementos de la tabla. (Ej: *Si yo fuese Argentina sería...*)

Segundo: Transcurrido el tiempo, el profesor/a va preguntando, desordenadamente y a cada alumno, su opinión con la pregunta: *¿Qué serías si tú fueras Argentina?* El alumno debe contestar como en el ejemplo y explicar por qué.

Es conveniente no preguntar cada elemento de cada columna *a todos los alumnos* porque la actividad sería demasiado larga. No olvidemos que lo que se pretende es fijar y ampliar el vocabulario de los campos semánticos establecidos.

Ejemplo:

- El profesor: *¿Qué serías si fueras Argentina?*
- El alumno: *Si yo fuera Argentina sería la Pampa porque es grande.*
- El profesor: *¿Qué serías si fueras una pizza?*
- El alumno: *Sería la aceituna del centro porque nadie me comería.*
- El profesor: *¿Qué serías si fueras un higo?*
- El alumno: *No sería nada porque no me gustan.*

Variante:

Esta actividad se puede realizar en el nivel básico siguiendo el mismo procedimiento, pero utilizando estructuras del tipo: Si + Presente + Presente, Si + Presente + Futuro, (*Si soy Argentina, soy la Pampa porque es grande*). También podría incluirse una nueva columna con los números para practicarlos, Ej: *¿Si eres un número*

que número eres? Soy el ocho porque sumado al tres, soy once, y me gusta el once porque es el día de mi cumpleaños.

Observaciones: Se recomienda realizar esta actividad cuando la clase se conozca. El docente aconsejará usar respuestas divertidas, simpáticas y alegres. Si se considera oportuno se puede recoger toda la información para elaborar materiales que incluya gustos y preferencias de los alumnos.

PAÍS	COMIDA	LÍQUIDO
ARGENTINA	tortilla	refresco
ITALIA	guscumole	leche
CANADÁ	facas	agua
FINLANDIA	paella	zumo
CHILE	pizza	sopa
AUSTRALIA	albóndigas	infusión
MÉXICO	cruasán	batido
FRANCIA	chile con carne	horchata
PERÚ	cuscús	granizado
ALEMANIA	alioli	café

ESTABA PROHIBIDO.

Del libro *Actividades lúdicas para la clase de español*. SGEL. Madrid (1999:133-134)

Desarrollo de la actividad:

Primero: Se le entrega a cada alumno uno de los temas que hablan sobre los años posteriores a la Dictadura de Francisco Franco (vid. M.F.1). Todas son cosas que estaban prohibidas.

Segundo: Los alumnos disponen de un tiempo para solucionar los posibles problemas de vocabulario y para pensar sobre el tema (unos veinte minutos). El docente ayudará al alumno que lo requiera, pero en privado.

Tercero: Cada alumno debe hablar de su pequeño tema a todos sus compañeros pero *utilizando sus palabras*. Es importante recordar que no deben leer, sino explicar lo que han leído. Tras la explicación, sus compañeros pueden pedir aclaraciones o hacer matizaciones. El alumno deberá responder.

Cuarto: El mismo alumno comparará el tema con su país y pedirá a otros alumnos de distintas nacionalidades que comenten si era igual o no en sus países. Cuando termine, será otro alumno y otro aspecto del tema el que se trate, hasta que todos los alumnos hayan hablado.

Quinto: Se pide a los alumnos que escriban un comentario sobre todo lo que se ha hablado, manifestando su opinión y comentando los aspectos más sorprendentes, más parecidos a su país, más incomprensibles,.... de todas las participaciones.

Se sugiere complementar el debate viendo documentales sobre la época o películas (*Cría cuervos*, de Carlos Saura, *Viridiana*, o *Bienvenido Mr. Marshall*, de Berlanga...)

Ejemplo:

Yo voy a hablar del aborto en esos años. Estaba prohibido abortar, pero las mujeres iban a otros países para hacerlo. La legalización llegó en 1985. A mí me ha parecido sorprendente esto porque en mi país era totalmente diferente.... Pienso que es mejor que las mujeres tengan esta posibilidad porque

Variantes:

En los niveles más bajos, pueden utilizarse sólo algunos de los temas y leerse en común. Después de la lectura cada alumno manifiesta su opinión (más o menos extensamente).

Se puede iniciar la actividad de forma diferente: con un artículo adaptado que serviría de introducción al tema. Esta variante va destinada a clases que no conozcan nada sobre esta época de la Historia de España (vid. M. F. 2).

Observaciones: Es una actividad que resulta muy atractiva a los alumnos, pues conocen algo más sobre esta época (que siempre despierta su interés) pero siendo ellos los comunicadores de los hechos y sus comentaristas.

Concha Moreno
Universidad de Málaga / SGEI

MF-1: Artículo adaptado de la revista semanal de *El País*:

<p>LA LIBERTAD RELIGIOSA</p> <p>La asignatura de religión era obligatoria para todos los estudiantes, quisieran o no. La tradicional manía (asignatura que se considera que no tiene mucho valor y que no se estudia con interés) salió de la Universidad en 1977 y dos años después se hizo optativa y no evaluable en la enseñanza secundaria. Las personas que querían hacerse protestantes tuvieron que esperar a 1980.</p>	<p>EL ABORTO</p> <p>Ni por violación, ni por malformación del feto.</p> <p>Aunque había datos que decían que unas 300.000 españolas abortaban cada año en Londres, no estaba permitido el aborto.</p> <p>Hasta 1985 no fue legal.</p>	<p>LA IKURRIÑA</p> <p>Estaba prohibido ondear la bandera en el País vasco.</p> <p>Tras 40 años de prohibición, en 1977 pudieron hacerlo.</p> <p>Venticinco mil personas vitorearon la bandera nacionalista vasca la noche del 19 de enero.</p>	<p>HOMOSEXUALIDAD</p> <p>Los homosexuales eran detenidos o iban a la cárcel cada vez que las autoridades querían.</p> <p>Como excusa sólo era necesario decir que eran exhibicionistas o que estaban causando escándalo público.</p> <p>Se consideraba que eran peligrosos socios y por eso aparecieron en la Ley de Peligrosidad Social hasta 1979.</p>
<p>DRUGAS</p> <p>Los porros no estaban permitidos, aunque algunas personas, como Enrique Tierra Galván, alcalde de Madrid, animaban públicamente a colocarse.</p> <p>Pero fumar hierba y hachís era algo normal desde finales de los años sesenta. La despenalización de porros y droga más dura, para uso personal, llegó en 1983.</p>	<p>PARTIDOS POLÍTICOS</p> <p>El 9 de abril de 1977 se legalizó el P. C. (Partido Comunista). Antes habían sido legalizados los partidos socialistas. Comenzó el retomo de los exiliados que habían salido del país por razones políticas. Algunos de ellos, muy famosos: Alberti, La "Pasionaria", Tamaritellas, Santiago Carrilo...</p>	<p>TRABAJO FEMENINO</p> <p>Las mujeres no podían trabajar de noche, ni tampoco tenían acceso a trabajos duros o significativos, como la minería o el ejército. En 1988 empezaron a entrar en el ejército y en 1994 pudieron bajar a trabajar a las minas, dos años después de que el Supremo lo permitiera.</p>	<p>LIBERTAD DE EXPRESIÓN</p> <p>En 1978, aunque había ya desaparecido la censura, un grupo teatral muy famoso fue condenado a dos años de prisión por "injurias al Ejército". La condena hizo famosos a Elly Joplars y la carrea blanca con una raya roja en la boca se convirtió en el símbolo de la libertad de expresión.</p>
<p>HUELGA</p> <p>Las cáscaras estaban llenas de huelguistas y de sindicalistas. En marzo de 1960, con el Estatuto de los Trabajadores, se consiguió implantar el derecho a la huelga en España.</p>	<p>MANIFESTACIONES</p> <p>El Primero de Mayo de 1977, los trabajadores no tuvieron suerte: la manifestación en Madrid fue prohibida. Se puso como excusa que era una provocación a la derecha. Hubo que esperar a la Constitución para manifestarse en la calle sin miedo a la policía.</p>	<p>MATRIMONIO CIVIL</p> <p>El matrimonio por lo civil no fue posible hasta 1978. Hasta ese momento, si alguna pareja se quería casar en el juzgado, debía pedir permiso a la Iglesia, pasando por interminables burocracias eclesiales.</p>	<p>EL ÚLTIMO TANGO EN PARÍS</p> <p>Esta película no llegó a las pantallas españolas hasta octubre de 1977.</p> <p>Los seguidores de Mariano Biondo tenían que viajar a Francia si querían verla.</p>

“VAMOS AL GRANO Y SALGAMOS DE APUROS: ¡LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS NO SON UN LÍO!”¹

Lívia Márcia T. Rádis Baptista; Marília Fernandes Oliveira Vasques;
Maria Eta Vieira; Simone Rinaldi y I. Gretel M. Eres Fernández

Resumen

La enseñanza del léxico constituye uno de los principales retos con el que nos enfrentamos en una clase de lenguas que se considere comunicativa o basada en un abordaje comunicativo. Al considerar la enseñanza del léxico no podemos ignorar un aspecto de particular importancia como el de las expresiones idiomáticas. En este trabajo, teórico-práctico, presentaremos un estudio acerca de las expresiones idiomáticas, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la dificultad de una definición, algunas posibilidades para clasificar y reconocer una expresión idiomática, y también, la importancia de las expresiones idiomáticas para la enseñanza y el aprendizaje del español. Posteriormente, proponemos algunas actividades lúdicas a través de las cuales es posible trabajar con las expresiones idiomáticas en clase.

I. El léxico viene a cuento

La enseñanza del léxico constituye uno de los principales retos con el que nos enfrentamos en una clase de lenguas que se considere comunicativa o basada en un abordaje comunicativo. Prueba de ello es la necesidad real que tenemos de mostrar y de ofrecer a los alumnos un léxico mínimo con el que puedan manejarse en distintas situaciones y en diferentes contextos de uso. Además de eso, la necesidad de que los aprendices sean competentes comunicativamente en la lengua extranjera se asocia al uso de la lengua y no solamente a su conocimiento sistémico. Según Hymes, la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones: la competencia lingüística, la factibilidad, la aceptabilidad o adecuación y la realidad. Por su parte, Canale considera que

¹ En su etapa inicial, este estudio contó con la colaboración de las profesoras Eliane Gonçalves (Posgraduada por la FFLCH/USP y docente de PUC/SP) y Magali de Lourdes Pedro, alumna del programa de Posgrado de la FFLCH/USP.

la competencia comunicativa se divide en varias sub competencias: la competencia gramatical o lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

Sea cual sea el modelo que tomemos como base teórica, lo cierto es que el conocimiento del léxico es importante para lograr la competencia comunicativa en una lengua por algunas razones. Por un lado, se trata de una parte del conocimiento semántico de la lengua e integra la competencia gramatical o lingüística. Por otro, se trata de un conocimiento de las reglas de uso, es decir, integra la competencia sociolingüística y la discursivo-pragmática. La falta de conocimiento, por parte del aprendiz de una lengua extranjera, de determinadas reglas de uso, de los sentidos, de la situación y del contexto y de las estrategias puede engendrar malentendidos, ruptura en la comunicación o irritación en el oyente. De ese modo, no sólo el conocimiento sistémico de la lengua – conocimiento sintáctico, morfológico, fonético-fonológico, semántico – es importante. El conocimiento de la lengua en uso, sus matices expresivos y de sentido, su uso en determinadas situaciones y contexto, forman parte de la realidad lingüística. Teniendo en cuenta lo dicho, es fundamental enseñar a los aprendices de una lengua extranjera cómo los usuarios de una lengua – en el caso el español – la utilizan en situaciones concretas de comunicación.

Así pues, notamos que hay una valoración exagerada de los aspectos fonológicos, sintácticos y morfológicos de la competencia lingüística (el conocimiento sistémico) y que, muchas veces, no se concede igual importancia al conocimiento del léxico dentro de dicha competencia. No se trata de ignorar la importancia que tienen los aspectos fonológicos, sintácticos y morfológicos para lograr el conocimiento de la estructura de la lengua, e incluso para adquirir la competencia lingüística necesaria, sino de reconocer la importancia del léxico y de su enseñanza en el ámbito de la competencia comunicativa. Además, cabe señalar que en algunos casos hay preocupación por el léxico y por los aspectos semánticos, pero no se establece una relación más amplia entre esto y las demás competencias (sobre todo la competencia sociolingüística y la competencia discursivo-pragmática). En este sentido, nos pareció importante reflexionar acerca de la importancia de la enseñanza del léxico y de las dificultades presentes en dicha enseñanza.

II. La fraseología: una cosa de mucho cuidado

Quizá seleccionar el léxico más necesario en cada situación y nivel de enseñanza sea una de las tareas más complejas para el profesor. Puesto que hace falta escoger o seleccionar o incluso reducir el *input* lexical que se va a ofrecer a los aprendices: ¿cuáles son las palabras que debemos o podemos enseñar a nuestros alumnos?

La selección del léxico es importante y necesaria no sólo para la comunicación sino también para la propia enseñanza de lenguas, en especial, el español como lengua extranjera. Además, hay que recordar la riqueza y variedad del castellano matizada en la gran diversidad de variantes lingüísticas.

Teniendo en cuenta no sólo los aspectos mencionados sino también la amplitud y complejidad que ese tema requiere, limitaremos nuestras reflexiones a un punto concreto: nos ocuparemos de las expresiones idiomáticas, en especial, de su definición y de su importancia para la enseñanza del español a aprendices brasileños por considerar que no siempre se tratan con el cuidado y atención que requieren.

Al elegir las expresiones idiomáticas tenemos presente el interés y curiosidad de muchos de nuestros alumnos que, muchas veces, no entienden su sentido o sentidos y, ¿por qué no decirlo? en ocasiones somos nosotros, los profesores, los que nos vemos en apuros frente a determinada expresión idiomática que no terminamos de entender.

El primer paso, pues, será tratar de definir qué es una unidad fraseológica y qué se entiende por expresión idiomática.

Penadés Martínez (1999:12-14) observa que el término unidad fraseológica o fraseologismo abarca tanto lo que tradicionalmente denominamos “dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, expresiones sin más, frases, modismos, giros, fórmulas, y también fórmulas proverbiales o fórmulas comunicativas, idiotismos, locuciones, modos de decir, frases hechas, refranes, adagios, proverbios o aforismos”, como lo que hoy día llamamos “colocaciones, expresiones o unidades pluriverbales, lexicalizadas o habitualizadas y unidades léxicas

pluriverbales”. La autora señala que el término “unidades fraseológicas” es genérico, pero es el que se impone cada vez más y aunque tal denominación sea genérica eso no significa que no haya diferencias entre un tipo y otro, por ejemplo, entre una “locución” y un “refrán”.

En cuanto a la expresión idiomática, resumiremos sus características, a partir de lo propuesto por Zuluaga (1980), quien considera que las expresiones idiomáticas:

- 1) Son parte del saber lingüístico de la comunidad.
- 2) Están institucionalizadas, estandarizadas y convencionalizadas.
- 3) Son fijadas arbitrariamente por el uso repetido en la comunidad lingüística respectiva, es decir, son reproducidas en el hablar como construcciones previamente hechas.
- 4) Las define alguna forma de fijación, es decir, en las unidades fraseológicas está suspendida alguna regla de combinación de los elementos del discurso.
- 5) Se destacan por su estructura material, por su iconicidad y por sus rasgos semánticos peculiares, por comentarios metalingüísticos y por emplearse en forma recortada.
- 6) A pesar de la fijación – su rasgo definitorio-, las unidades fraseológicas se emplean alteradas o modificadas en su estructura interna – es decir, en el inventario de sus componentes o en el orden, la cohesión, las categorías gramaticales de los mismos – o en su combinabilidad con otros elementos del discurso.
- 7) Las variaciones ocasionan en las unidades fraseológicas una serie de efectos especiales, que ha llamado de desautomatización y considerado como la prueba fehaciente de la fijación fraseológica.
- 8) Son construcciones cortas.
- 9) Dan un alto relieve al mensaje, al texto o al segmento de texto en que se empleen.
- 10) Presentan un contenido mediante una imagen concreta de orden visual. Tienen, pues, un sentido literal – la imagen- y un sentido metafórico – idiomático o semiidiomático.

III. Para sacarle jugo a las expresiones

Según Penadés Martínez (1999:24-35), el profesor dispone de dos materiales, específicamente, para la enseñanza de las unidades fraseológicas: libros y diccionarios. Aunque no sea nuestro objetivo en este estudio analizar dichos materiales, podemos señalar que presentan algunos fallos, en especial los diccionarios, en lo que se refiere a la ordenación de las unidades fraseológicas. Otra dificultad reside en la selección de las unidades por niveles. Señalamos también que analizamos algunos manuales de español como lengua extranjera de niveles básico e intermedio, producidos en la década de los 90, y no había un interés especial por las expresiones idiomáticas, jergas, muletillas, coloquialismos. Sin embargo, el profesor no puede ignorarlos en la lengua en uso y como fundamentales para la competencia comunicativa en otra lengua.

Penadés Martínez (1999:35) menciona la propuesta de Vigara Tauste (1996:86-93) de presentar las unidades fraseológicas a partir de un “ejemplo-base” y de ofrecer listas de unidades fraseológicas elaboradas con un criterio unificador que puede ser una palabra relacionada a áreas temáticas como “el color, el parentesco familiar o las partes del cuerpo”. Pone como ejemplos las locuciones en las que aparecen la palabra “cabeza”: “tener mala cabeza, romperse la cabeza, calentarle a alguien la cabeza”, etc. Además de eso, Penadés Martínez (1999:36) menciona la propuesta de Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994-95:172-173) para quienes el profesor debe: 1) explicar el sentido y origen de la expresión o unidad fraseológica, si es posible; 2) enseñarlas aisladas o en su contexto; 3) proporcionar unidades fraseológicas sinónimas y antónimas; 4) señalar su registro y su frecuencia. De todo lo dicho anteriormente, se deducen tres momentos importantes: el de la comprensión de las unidades fraseológicas —anterior a él el de su presentación a los alumnos—, su reutilización y su memorización.

Penadés Martínez (1999:36-43) propone algunos ejercicios para la presentación, reutilización y memorización de las unidades fraseológicas. A continuación, presentamos algunos de sus ejemplos.

Para la presentación, como ya hemos señalado, la autora propone la explicación del sentido y origen de la expresión idiomática.

Para averiguar si el alumno ha captado el significado y el uso de las unidades fraseológicas, el profesor puede hacer algunos ejercicios:

- a) Relacionar columnas.
- b) Comparar unidades fraseológicas de la lengua materna con la de la lengua que está aprendiendo.
- c) Redactar un texto nuevo en el cual haya unidades fraseológicas que debe sustituir por otras.
- d) Señalar las diversas acepciones de una unidad fraseológica homónima, con énfasis en su significado literal y en su idiomática.

Con el objetivo de que el alumno utilice las unidades fraseológicas – y las expresiones idiomáticas – conocidas, el profesor puede solicitarle que:

- a) Complete un texto con una unidad fraseológica seleccionada de un conjunto de cuatro opciones.
- b) Añada una unidad fraseológica en huecos de textos trabajados ya en clase.
- c) Busque distintos contextos en los que pueda insertar una unidad fraseológica homónima.
- d) Utilice las unidades fraseológicas en dramatizaciones, diálogos de libre creación o descripciones acerca de temas cotidianos para verificar si es capaz de insertar las unidades vistas de forma oral con soltura.
- e) Complete los huecos de un texto del cual se han retirado las expresiones idiomáticas. Éstas se entregarán a los alumnos, repartidos en grupos de 3 ó 4 estudiantes, escritas en tarjetas.
- f) Practique a partir del “Juego de la oca” (versión 1). El profesor debe preparar algunos tableros con expresiones idiomáticas y los alumnos, en grupos de 4, deberán formar frases con las expresiones que les toquen.
- g) Practique a partir del “Juego de la oca” (versión 2). El profesor debe preparar algunos tableros con palabras relacionadas con las áreas temáticas (cuerpo, animales, etc.) para que los alumnos reconstruyan las expresiones idiomáticas con las palabras que les toquen.

Por fin, con el propósito de memorizar estas unidades, el profesor puede solicitar al alumno que:

- a) Busque, a partir de una unidad fraseológica encontrada en un texto, otras similares, o sea, que pertenezcan al mismo campo semántico, con la correspondencia en la lengua materna.
- b) Complete expresiones fijas de las cuales el profesor solamente le ofrece la primera parte.
- c) Reconstruya las formas originales de ciertos fraseologismos ya conocidos a partir de su mezcla.
- d) Señale qué unidades fraseológicas se confunden en una especie de “sopa de letras” que incluye los elementos de diferentes unidades fraseológicas.
- e) Dibuje la imagen literal de una expresión idiomática para que su grupo la adivine. Los alumnos deben estar repartidos en dos grupos.
- f) Haga la mímica de una expresión idiomática para que su grupo la adivine. Los alumnos deben estar repartidos en dos grupos.

IV. Se acabó lo que se daba

A lo largo de este estudio expusimos nuestra reflexión acerca de la importancia de la enseñanza del léxico y de las dificultades en este proceso. Hicimos hincapié en la necesidad de valorar la enseñanza del léxico como fundamental para lograr una competencia comunicativa en la lengua meta. Además de eso, nos ocupamos de algunos tópicos que estimamos importantes: la selección del léxico y el modo de enseñarlo. En cuanto al primer aspecto, tratamos de la necesidad de seleccionar el léxico sea como hablantes de una lengua, sea como aprendices y profesores. En cuanto al segundo aspecto, no menos importante, enfatizamos las unidades fraseológicas,

como objeto de enseñanza y, en especial, mencionamos las expresiones idiomáticas. Señalamos también algunas propuestas para la enseñanza de las unidades fraseológicas, a partir de Penadés Martínez (1999).

Nuestro objetivo en este estudio fue el de reflexionar acerca del léxico e insertar en el centro de nuestras preocupaciones la enseñanza de las unidades fraseológicas, más específicamente, las expresiones idiomáticas. Notamos que ese interés se justifica debido a la carencia de investigaciones a ese respecto en Brasil, a los problemas que tenemos con nuestros alumnos que desean conocer más de esas expresiones y lograr una competencia comunicativa amplia. Además de eso, a la necesidad de producir materiales adecuados para la enseñanza de las expresiones idiomáticas a brasileños.

Teniendo en cuenta lo dicho, esperamos haber contribuido a resaltar la necesidad de un cambio en ese panorama y que se pase a valorar la enseñanza de las unidades fraseológicas para brasileños.

V. Referencias Bibliográficas

- Beltrán, M. J. y Yáñez Tortosa, E., 1996, *Modismos en su salsa*, Madrid, Arco/Libros.
- Halliday, M. A. K. y otros, 1974, *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*, Petrópolis, Vozes.
- Llobera, M: y otros, 1995, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- Passel, F. V., 1983. *Ensino de línguas para adultos*, São Paulo, Pioneira.
- Penadés Martínez, I., 1999, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/Libros.
- Slagter, P. J., 1988, “¿Qué palabras que enseñar?”, en *Revista CABLE*, Madrid, Equipo CABLE.
- Zuluaga, A., 1980, “Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas”, en *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt am Main, Peter D.Lang.

CHISTES PARA LEER

Enrique Rodríguez Martín

Es bastante antigua la idea que se expresa en el tema del «X Seminario de dificultades: El componente lúdico en la clase de ELE». La asociación entre la docencia y lo lúdico ya está enunciada en la conocida consigna horaciana *prodesse et delectare*, que en romance medieval se expresó como *enseñar deleitando*.

No hace falta pensar mucho para encontrar textos en cuya génesis participa el componente lúdico. Precisamente por este motivo canciones, cuentos, adivinanzas, tiras cómicas, algunos poemas, anagramas, trabalenguas, palíndromos y charadas han venido siendo utilizados por los docentes en las clases de lengua para estimular, agrandar y aliviar los a veces pesados trabajos de enseñar y aprender. En esta serie se incluyen también los chistes, que son los textos sobre los que vamos a tratar.

Entre las potencialidades formativas de los chistes está, además de la de motivar altamente la atención de quien los escucha o lee, la de ser textos que contienen abundante información lingüística y cultural, aunque en dosis mínimas. La capacidad motivadora de los chistes se debe a su naturaleza lúdica relacionada con lo humorístico, que es un concepto más restringido que el de lo lúdico, ya que hay actividades lúdicas que no son humorísticas, pero, si no todas, la mayoría de las actividades en las que subyace el humor sí son lúdicas. En el caso de los chistes se puede decir que su objetivo es producir humor y que a la vez representan un tipo de humorismo que se practica como una actividad lúdica.

Desde el punto de vista de los contenidos, los chistes se pueden considerar muestras de lengua producidas y emitidas en circunstancias de comunicación no determinadas por ningún propósito didáctico. Tienen la ventaja añadida de que son muestras del registro coloquial o informal y sensibles a los usos menos regularizados, lo que los diferencia de otros textos. El que los chistes sean muestras de lengua coloquial no implica que sean textos producidos espontáneamente, al contrario, están tan codificados que un cambio en el orden de la exposición, en el vocabulario empleado o en la secuencia de la oración puede hacer que el chiste se desvirtúe.

Conceptualmente los chistes contextualizan por lo general situaciones desviadas de la normalidad. Presentan un enunciado que caracteriza escuetamente una situación calificable de habitual, normal, frecuente o

verosímil en la cual se introduce un factor que distorsiona la percepción de la situación originando otra percepción mediatizada por ese factor de naturaleza ilógica, infrecuente, anormal o inverosímil generando así otra situación con un ingrediente humorístico. Esa distorsión intencionada que subvierte la percepción es básicamente una manipulación de la presentación de las ideas la cual en muchos casos, como iremos viendo, tiene un reflejo en el texto del chiste y, por tanto, se trata de una manipulación del uso de las reglas de la lengua.

Con la presente contribución al «X Seminario de dificultades» se pretende de modo general exponer algunas consideraciones sobre los chistes como textos útiles para desarrollar la competencia comunicativa debido a los conocimientos y subcompetencias que se activan: conocimiento del sistema, reglas de interacción social, conocimientos culturales, exponentes funcionales, implicaturas, presuposiciones, afectos, etc.

Una de las aplicaciones posibles de estos textos es su uso para la comprensión lectora y para la reflexión metalingüística. La comprensión lectora es a la vez una habilidad y un procedimiento de trabajo. Con una simple ojeada a los PCN o a las DCN percibimos la consideración que se le concede a la lectura en la enseñanza de lenguas extranjeras modernas, una importancia curricular destacada sobre la que tienen la expresión oral y escrita o la comprensión oral. Por su parte, la reflexión metalingüística puede ser considerada desde el punto de vista estrictamente metalingüístico o como pretexto para introducir otras habilidades relativas a las estrategias cognitivas aplicadas a las segundas lenguas.

Aunque sea aproximadamente y sin entrar en taxonomías o definiciones de géneros y subgéneros textuales, todo el mundo sabe que es un chiste viene a ser un texto de extensión variable, pero corto; de autor generalmente anónimo; dirigido a destinatarios indefinidos; concebido para hacer gracia, o sea, con intención humorística; que suele codificarse en un registro de lengua coloquial; que, aunque se puede encontrar escrito, es más propio de la comunicación oral; que trata de temas variados que inciden sobre muy diversos asuntos como la actualidad, psicología y comportamiento humanos, política, sexo, estereotipos nacionales y sociales, etc.

Cuando nos encontramos con un chiste, hay determinadas marcas formales y semánticas en el discurso y en la situación de comunicación que automáticamente nos llevan a pensar que lo que vamos a oír o leer a continuación es ciertamente un chiste. Estamos hablando por ejemplo de fórmulas de inicio del tipo de los ejemplos 1 y 2 u otras como «Dice que era uno que...», «¿A que no sabes en qué se diferencia ...».

- 1 Esto es un tío que está en navidades arreglando la chimenea y tocan a la puerta. Abre y se encuentra un caracol que le dice:
—Como estas navidades hace tanto frío, ¿podría pasar las navidades contigo?
El tío le mete una patada y lo manda al quinto pino. Llega el mes julio y el tío esta arreglando el aire acondicionado. En esto que tocan a la puerta otra vez, abre y está el mismo caracol de antes y le pregunta:
—¿Por qué me pegas?¹
- 2 —¿Cuál es el colmo de un charcutero?
—Tener un hijo chorizo.

Desde un punto de vista de la comprensión lectora, los chistes no son en sí mismos, vamos a decir, textos completos o suficientes en el sentido de que el propio texto no contiene toda la información necesaria para ser un texto comunicativo. La mera comprensión del significado de las palabras no basta para que se complete su función comunicativa sino que exigen del receptor una implicación mayor de lo habitual en textos de carácter informativo. De ahí que a veces no entendamos un chiste —al margen de que nos haga gracia o no, claro— a pesar de que conozcamos la lengua.

Al ser textos condensados conceptualmente, codificados con pocos signos verbales e interactuando muchas veces con otros de tipo no verbal, el receptor debe concentrarse en un proceso complejo de decodificación que requiere aplicar simultánea y eficientemente estrategias de comprensión del código y estrategias de inter-

¹ No se hace referencia a las fuentes de donde se toman los ejemplos: Internet, la tradición oral, envíos anónimos de correo electrónico, fichas acumuladas desde hace tiempo, libros, revistas... En definitiva, diversas fuentes difíciles de consignar por inespecíficas y anónimas que, en la mayoría de los casos, son inútiles para nueva consulta.

pretación de la situación a partir de informaciones culturales o ambientales. Para que un chiste funcione comunicativamente se necesita que el contador y el receptor compartan un cierto de competencia en el código lingüístico y al mismo tiempo un conocimiento de mundo proporcional. Resulta difícil entender algunos chistes pertenecientes específicamente a una lengua que no es la nuestra porque, además de comprender las palabras, es necesario interpretarlas y si para lo primero bastan los conocimientos lingüísticos, para la interpretación se precisan otros de naturaleza sociocultural: referencias a la actualidad, lecturas, conocimiento de comportamientos sociales, caracterización de grupos humanos, costumbres, códigos sociales, etc. Un chiste como el 3 no sería captado por un estudiante español de portugués porque le falta el conocimiento de mundo requerido:

- 3 —Você sabe qual é o santo padroeiro dos remédios?
—É o São Risal.

Por el mismo motivo, el 4 no lo entendería un argentino o un mejicano, a pesar de conocer todas las palabras con sus significados:

- 4 —¿Qué le pregunta un muerto goloso a otro?
—¿Tienes gusanitos?

Como es igualmente probable que un hablante español medio tampoco comprendería el 5 por una incompetencia léxica o por desconocimiento de las referencias sociológicas específicas de la cultura de donde procede el chiste:

- 5 Había una vez un niño tan pobre, pero tan pobre tan pobre que en vez de dientes de leche le salieron de aguapanela.

La comprensión del 6 dependerá no de la procedencia geográfica, sino de la extracción religiosa

- 6 —¡Doctor, doctor! ¿Cómo ha ido mi operación?
—¡Pero qué doctor me dice usted, hombre, si yo soy San Pedro!

En los siguientes todas las palabras son conocidas por ser de uso común, pero estos chistes exigen interpretaciones en la que se activen otros conocimientos, sobre la historia de España en 7 y sobre folklore en 8.

- 7 Entra una señora en una zapatería y pregunta:
—¿Tienen zapatos del 36?
—No, señora, de la guerra ya no nos queda nada.
8 —¿Cuál es el animal que tiene más dientes?
—El ratoncito Pérez.

La comprensión del código lingüístico tiene que ver lógicamente con el conocimiento de la semántica, los morfemas, el orden sintáctico, los nexos oracionales, los enlaces supraoracionales o las entonaciones. Para la operación de interpretar hay que sobrepasar el límite de la información estrictamente denotativa y actualizar pragmáticamente/semióticamente los significados de los signos lingüísticos, es decir, percibir y armonizar significativamente los matices connotativos que las palabras adquieren al ponerlas en una situación de comunicación compleja.

Los chistes 9 y 10 serían fácilmente comprendidos por cualquier persona con conocimientos básicos de español; no exige ni grandes conocimientos lingüísticos ni un conocimiento amplio de referentes culturales específicos de la sociedad y lengua pues presentan situaciones y referentes no muy específicos de una lengua o lugar concretos:

- 9 El recién ingresado en el hospital contempla la poca comida que le dan, debido a un severo régimen que debe hacer. Se toma parsimoniosamente una pequeña tacita de consomé y luego una pechuguita de pollo a la plancha de 25 gramos con dos hojas de lechuga. Al acabar le dice a la enfermera.
—¿Me puede traer un sello, por favor?
—¡Un sello! ¿Para qué?
—Es que después de comer me gusta leer un poco.

10 Dos amigos hablando:

- ¡Vaya fortuna que debe haber hecho Henry Ford con los coches!
—¡Pues anda que su hermano Roque con los quesos!

Ante un chiste un hablante nativo de español sólo precisaría esforzarse en interpretar pues se le suponen la competencia lingüística y también una competencia cultural suficiente. En cambio a un estudiante de español como lengua adquirida, le costaría más entenderlos pues no tiene todos los conocimientos. El análisis consciente de los chistes buscando explicaciones a los efectos humorísticos ayuda a desarrollar estas competencias.

Dentro del amplísimo repertorio de chistes posibles² existe uno cuyo mecanismo para producir la distorsión humorística está fundamentado en la manipulación de alguna de las reglas del sistema de la lengua o de la circunstancias de la comunicación. Digamos que son chistes de base lingüística porque las referencias para su interpretación, además de las culturales, se refieren al propio código de la lengua, o sea, se aprovecha una distorsión intencionada de las reglas convenidas en la norma para producir el efecto gracioso. Se ve en los ejemplos 11 y 12:

11 Hubo una vez una carrera de colores y el último en llegar fue el de morado.

12 —¿Cuál fue el último animal en entrar en el Arca de Noé?

—El delfín.

En 11 la homofonía entre la secuencia 'de + morado', presente en el enunciado, y la palabra 'demorado', asociada semánticamente a 'último', sirve de apoyo para crear el efecto gracioso. En 12 habrá que descomponer 'delfín' en 'del + fin' y luego relacionarlo con 'último'. En el chiste 13 hay que conocer la acepción semántica de 'futuro' en el sentido gramatical; en 14 habrá que conocer la expresión 'estar sordo como una tapia' para poder contrastar lo normal con lo desviado.

13 —¿Sabes? Soy vidente, y por 10 euros te digo el futuro.

—¿10 euros? OK.

—Yo seré vidente, tú serás vidente, él será vidente...

14 Una señora entra en la tienda y le dice el tendero:

—¡Pero qué gorda está usted, señora!

—¡Como una tapia, hijo mío, como una tapia!

Estos chistes lingüísticos tienen una dosis extra de información sobre la lengua, a la información lingüística del texto se suma la recurrencia al mismo sistema de lengua. Estas referencias al propio código son las que permiten hablar de interpretación metalingüística. Sin que supongan casos de metalenguaje, son muestras de lo que Vigara Tauste denomina 'función metalingüística implícita' en los que la función metalingüística es usada «como instrumento que sirve a otros fines (humor, actividad literaria, lúdica, simple interacción...), a modo de reflexión (más o menos consciente) que se hace sobre el código o su funcionamiento o de juego con sus posibilidades de relación significante-significado-sentido»³.

Para el aprendizaje de la comprensión lectora se considera conveniente el desarrollo de acciones orientadas a practicar más o menos reflexivamente procedimientos intelectuales o cognitivos como seleccionar, identificar, relacionar, diferenciar, presuponer, deducir, inducir, inferir, implicar, plantear hipótesis o conclusiones. La práctica de estas acciones, habituales en cualquier disciplina, se aplican también en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas adquiridas de modo que al practicarlas específicamente en relación con la comprensión de textos escritos, lo que se está haciendo es una reflexión sobre el propio sistema de la lengua, esto es, una reflexión metalingüística: seleccionar significados, relacionar palabras en un texto, deducir connotaciones, presuponer informaciones situacionales, interpretar entonaciones, identificar reglas que se alteran, inferir significados pragmáticos, etc

Mediante la reflexión metalingüística consciente se acentúa la conciencia de estar manejando un código de signos, sus significados y las reglas que los ponen en funcionamiento dentro del sistema. En la elaboración

² Si nos dedicásemos a leer compilaciones de chistes en las innumerables páginas de internet dedicadas al tema, veríamos que los temas se repiten, que hay otros que parecen traducción fidelísima de otros que ya hemos visto en otra lengua y que, incluso, se puede constatar que hay esquemas o moldes narrativos comunes. Eso sí, los chistes se adaptan a los interlocutores conforme a las circunstancias de su actualidad.

³ Ver el esclarecedor trabajo de Vigara Tauste, Ana María; «Función metalingüística y uso del lenguaje», en «<http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero9/fmetalin.html>» [Consultado el 10 de julio de 2002]

de un chiste nos permite interactuar con la lengua cuando es la propia lengua la materia plástica que se modela, percibiendo más allá de su uso recto su capacidad de representación y de evocación en un nivel connotativo en el que las palabras pueden significar más de lo que designan.

Por ejemplo si leemos los textos 15, 16 y 17 vemos que, si nos hacen gracia, se debe a que hemos entendido la capacidad de representación connotativa de las palabras y a que percibimos también el desvío en la percepción de sus sentidos que resulta de la manipulación a que son sometidas.

15 Se encuentran un espía inglés y otro español y dice el inglés:

—Hola, me llamo Bond, James Bond.

—Encantado de conocerlo. Yo me llamo Tolo, Bartolo.

16 No es lo mismo decir “Los libros de texto” que “Detesto los libros”.

17 —¿Quién fue Avel?

—Uno de los hijos de Hadán y Eba.

Al interpretar estos chistes lo que estamos haciendo es avivar el conocimiento del código armonizándolo con otros significados implicados de tipo cultural. Como se ha dicho antes, el hecho de que sea difícil entender algunos chistes de una lengua que no es la nuestra materna, se debe precisamente a no tener plenamente adquiridas las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática en la segunda lengua.

Una manera de apreciar estas cuestiones internas del código lingüístico es contrastar el uso normal con el uso anormal observando los mecanismos o procedimientos que se han usado para producir el desvío. Por ejemplo, veamos el texto 18:

18 Sube un civil a un barco y pregunta a un marinero:

—¿Dónde está el capitán?

—Por favor.

—Por favor, ¿dónde está el capitán?

¿Diríamos que el texto anterior es un chiste?, ¿tiene alguna gracia? Interpretaríamos la situación como que alguien solicita una información y su interlocutor lo reconviene a que sea educado pidiendo las informaciones por favor. El demandante, percibe la recomendación y nuevamente formula la pregunta pidiéndolo por favor. Es una situación de comunicación con unos actos de habla de los que venimos llamando normales, su ocurrencia es verosímil. Pero si este texto se nos presenta como en 19,

19 Sube un civil a un barco y pregunta a un marinero:

—¿Dónde está el capitán?

—Por babor.

—Por babor, ¿dónde está el capitán?

vemos que la interpretación cambia: alguien solicita una información, se le proporciona correctamente y en cambio quien pide la información percibe la respuesta en el sentido de 18 para, a continuación, actuar consecuentemente como en 18 pero *colaborando* excesivamente con el marinero. Esta inadecuación entre ambas percepciones es la que produce el efecto cómico.

Otros ejemplos son 20 y 21:

20 —¿Cuál es el colmo de un panadero?

—Tener un hijo *baguete*.

21 Entra uno en una zapatería y dice:

—Buenas, ¿tiene zapatillas?

—Muy buenas.

—¿Que si tiene zapatillas?

—Muy buenas.

En 20 el efecto gracioso está en la homofonía de “baguete” (‘pieza de pan’) y “vaguete” (‘diminutivo de vago’). El chiste 21 se basa en la posibilidad de interpretar “muy buenas” bien como un atributo de las zapatillas, bien como una respuesta a un saludo. La ocurrencia de ambas posibilidades tiene cabida en la situación que pinta el enunciado del chiste.

Descubrir y analizar el procedimiento de elaboración del chiste es un ejercicio que pone en juego conocimientos de y sobre la lengua activando paralelamente operaciones mentales de tipo cognitivo que, en su conjunto, redundan en el desarrollo de la competencia más englobante, que es la comunicativa.

En muchos chistes la gracia radica en el aprovechamiento de la capacidad de simbolizar que tienen los fonemas bien por su forma fonética, bien por sus combinaciones asociadas a alguna convención onomatopéyica o a algún otro significado⁴. Ejemplos 22 a 26:

22 Era un tío tan tontín tan tontín tan tontín que parecía una campana donde la acumulación de sílabas con /t + vocal + n/ forma una aliteración que recuerda el sonido de una campana. Si nos preguntan cómo es el ruido que hacen los misiles con los que los EE.UU pretende atacar a Irak, ¿que respuesta elegiríamos: a) fiiiuummm; b) buchsssss; c) booomm? ¿Y por qué elegimos b)?

En el texto 22 leemos que:

23 Era un gobierno tan retrógrado, tan retrógrado que en lugar de tener ministros tenía ministrosaurios.

Los sufijos *-sauro/-saurio*, que suelen componer palabras del campo de la paleontología como dinosaurio, brontosauro o ictiosauro, nos evocan la idea de 'antiguo, viejo, poco actual' —pese a que su significado no sea ese— y esta idea es la que facilita la relación fonosimbólica con la palabra 'retrógrado' con la cual comparte el sema de [+ antiguo].

En esta línea están todos aquellos chistes del tipo «¿Cómo se dicen en (chino, japonés, bantú, alemán...) ...», como en el 24:

24 —¿Cómo se dice 99 en chino?

—Cachi-chen

Más sutiles son el 25 y el 26:

25 Entra un tío a un bar lleno de pinchos y... ¡jay! ¡juy! ¡jay! ¡jay!

26 —Aló, ¿es ahí el hospital infantil?

—Ti, ¿qué le lele?

A pesar de la poca materia plástica de las palabras escritas es posible manejarla grafosimbólicamente usando diversos tipos de letras, colores, formas, combinándolas con otros signos o incluso de manera tan simple y económica como en los ejemplos 27 a 29: ..

27 Iban dos paseando por el campo y mirando las nubes. De repente, uno se cae en un pozo. El otro se asoma al pozo y le pregunta:

—¿Te has hecho daño?

—Todavía noooooooooooooooooooooo...

28 Vndo telado con un pquño dfcto

29 Buscopersonaltécnicoparaarreglarmibarraespaciadora.

La ortografía también juega su papel. A veces encontramos palabras mal ortografiadas que nos sorprenden por lo ridículas o graciosas que parecen al verlas mal escritas. Cambiando la ortografía de una palabra se provoca la asociación entre dos significados: entre el significado de la palabra manipulada y otro de otro término evocado formalmente por el término resultante de la manipulación; entre un nuevo término y otro del léxico; entre el término manipulado y otro del contexto. Ejemplos 30 a 36:

30 —¿Qué significa la palabra "burogracia"?

—Conjunto de funcionarios alegres y divertidos.

31 Al teléfono:

—Aló ¿está Félix?

—No, estoy muy trixte.

32 —¿Quién fue "Cainman"?

—El primer saurio que mató a su hermano.

⁴ Sobre las posibilidades simbólicas de fonemas y letras puede leerse De Bruyne, J., 1995, *Eutrapelias de la lengua*, Visor Libros, Madrid.

33 —¿Cómo es la cama de Kung-Fu?

—Kun-furtable.

34 En un bar:

—¿Tiene tabasco?

—Sí, en la másquina.

35 —¿Cómo se llama el pez más negativo?

—El pesimista.

36 Un gato y una gallina van caminando por la barandilla de un puente. El gato se cae y dice:

—Miaogo, miaogo.

Y la gallina dice:

—Kikirikiaga, kikirikiaga.

La homofonía y la homonimia entre dos palabras es otro procedimiento recurrente al posibilitar la interpretación de los homófonos en uno u otro sentido. Un ejemplo es el chiste 37

37 Cuando Pinochet regresaba a Chile tras su detención en el Reino Unido decide parar en Francia para almorzar. Entra en un restaurante y Pinochet pide una sopa. Al tomar la primera cucharada encuentra un pelo y grita cabreado:

—¡Maitre, hay un pelo en la sopa!

Y el maitre se pone a llamar a voces al camarero para que le cambie el plato:

—¡Garçon, garçon, venga aquí de inmediato!

Y dice Pinochet asustado:

—Déjelo, déjelo. No importa, me la como así.

En 38 y 39 se trata de palabras homónimas de diferentes categorías gramaticales:

38 Esto es un hombre que esta paseando al gato y le pregunta una joven:

—¿Araña?

—No, gato.

39 —¿Te vienes a ver una serpiente que le han traído Pepe?

—¿Cobra?

—No, no. Gratis.

En ocasiones la homofonía se produce no en el límite de la palabra, sino en el de la secuencia de la oración, como un calambur. Dos o más palabras que aparecen juntas se pueden delimitar en la secuencia sintáctica como formando otra palabra o palabras con otro significado, como en 40 y 41:

40 Entra un tío en una tienda y le dice el dependiente:

—Buenas, caballero, usted me dirá...

Y le responde el otro:

—Pues, aproximadamente, entre 1,80... 1,82... o por ahí.

41 Estaban un hombre muy tímido y su novia tomando cervezas y ella, al ver que a la tercera cerveza el novio se iba animando, le dice cariñosamente:

—¡Guapetón, si te tomaras veinte cervezas más yo no sé qué me harías!

Y el otro le responde:

—Pues... como dos litros, más o menos.

Con alguna licencia y considerando el portugués brasileño, podríamos entender el 42

42 Estaban dos mujeres hablando y le dice una a la otra:

—¿Has visto la piedra preciosa que llevo en mi nuevo anillo?

—¡Qué maravilla! ¿Diamante?

—¡No, no, qué va! Ha sido mi marido.

La polisemia de las palabras también es una fuente de humor muy utilizada. Un término polisémico es interpretado con un significado o sentido que no es aquel que el contexto textual parece indicar como más lógico o esperable. Ejemplos 43 a 46:

43 —¿Sabes que se ha muerto Antonio?

—¡No me digas! ¿Y de qué?

—De cataratas.

—¿Durante la operación?

—No, que va. Que le dieron un empujón.

44 —¡Manolo, que los garbanzos se están pegando!

—Pues déjalos que se maten.

45 Había un chiste tan malo, tan malo, que le pegaba a los chistes pequeños.

46 Era un torero tan malo, tan malo, que en vez de faenas, hacía putadas.

Basándose igualmente en los significados de las palabras están los chistes que relacionan significados de dos o más palabras de ocurrencia próxima y habitual dentro de un mismo enunciado

47 —¿Para qué los leperos siembran patatas al lado de la plaza de toros?

—Para que les salgan bravas.

48 —¿Por qué los de Lepe no toman leche fresca?

—Porque no les cabe la vaca en la nevera.

49 La marihuana causa amnesia y... otras cosas que no recuerdo.

50 Los japoneses no miran. Sospechan.

51 El libro de matemáticas se suicidó porque tenía muchos problemas.

Los chistes reflejan las tendencias de la pronunciación coloquial. Estas tendencias del habla, que frecuentemente ya son en sí un desvío respecto de la lengua formalizada y regular, se aprovechan en chistes como los de los ejemplos 52 a 54:

52 —Hola, me llamo Bartolo, pero mi mujer me llama Bartolomé.

—Pues igual que yo, que me llamo Paco y mi mujer me llama *pa' comé*.

53 —¡Señora, su cartera o la *degoyo*!

—Anda, Goyo, dale la cartera a este señor.

54 En la farmacia:

—Quiero colgate.

—Y yo *rajate y matate*.

55 —¡BENITOOOOOOOO!

Y vinieron todos

En el repertorio temático de los chistes de tema regional o nacional, para caracterizarlos como tales, se echa mano de formas geolectales (variantes fonéticas, entonaciones, expresiones locales...) que, como es lógico, en los chistes contados oralmente tienen más rendimiento humorístico que en los escritos. Ejemplos 56 a 58:

56 —¿Cuál es el colmo de un zapatero andaluz?

—Tener una mujerzuela.

57 Esto que va un andaluz a Cataluña y le pregunta a un amigo catalán:

—*Quillo*, ¿cómo se *dise edificio* en catalán?

—“*Edifici*” —le contesta el amigo.

—Ya sé que *e difisi*, por eso te lo pregunto.

La pronunciación dialectal crea términos homónimos de otros normalizados con los que se confunde en forma y significado.

58 —Mamá, mamá, que me voy de *caza*.

—Llévate a los perros.

—No, que me voy *pa' ziempre*.

En relación con el orden de las palabras están los retruécanos, combinación o cambio de orden de las sílabas de un enunciado para formar otro enunciado con cierto parecido formal pero significado diferente. Ejemplos 59 y 60:

59 No es lo mismo decir «Dilemas de tu amante y tu esposa» que «Dile más de tu amante a tu esposa».

60 No es lo mismo decir «Las lechugas de la parcela» que «Las pechugas de la Marcela».

Dentro de un mensaje las palabras no siempre significan lo que significan, sino aquello que queremos que signifiquen. En esta idea se fundamentan chistes como 61 en el que la diferencia de percepción entre un significado literal y otro significado presupuesto es la causa que produce el desvío en la percepción.

61 Por fin, un día la chica de mis sueños me pasó confidencialmente un mensaje: «Puedes venir a mi casa el sábado por la noche. No habrá nadie». Y, en efecto, fui y era cierto: no había absolutamente nadie.

En relación con los anteriores ejemplos están aquellos en los que ocurre una polisemia contextual, cuando una forma es exponente de más de una función que sólo la situación de comunicación es lo que determina cuál es la función conveniente al exponente. Cuando no se comparte la situación de comunicación se producen confusiones como en 109:

62 Un empleado entra temerosamente en el despacho de su jefe y le dice:

—Discúlpeme, jefe, pero es que hace tres meses que no cobro.

—Nada, nada, hombre. No se preocupe, está disculpado.

De mayor complejidad es el ejemplo 63:

63 Después de una larga guerra que dejó al país prácticamente despoblado, el gobierno dictó una ley que obligaba a los matrimonios a tener dos hijos en los primeros cinco años de matrimonio. En caso contrario, se interpretaría que el marido no era fértil y entonces sería el propio estado quien encargaría a uno de sus funcionarios que fertilizase a la mujer.

Ocurrió que un matrimonio, tras cinco años de casados, no consiguió ni tan siquiera un hijo, por lo que temía recibir la visita de uno de aquellos funcionarios para cumplir la misión que tenían encomendada.

Un día en el que la mujer estaba sola en casa llaman a la puerta, la mujer abre y aparece un señor. El señor era un fotógrafo al que le habían encargado unos retratos a domicilio y se había equivocado de dirección. Esta es la conversación que tuvieron:

Fotógrafo: Buenos días... yo soy...

Mujer: ¡Ah, ya lo sé! Puede entrar. Sabía que un día de estos llegaría.

Fotógrafo: ¿Su marido está en casa?

Mujer: No, se ha ido a trabajar.

Fotógrafo: Supongo que estará enterado de lo que vamos a hacer.

Mujer: Sí, claro. Él lo sabe todo y le parece bien.

Fotógrafo: Estupendo, entonces vamos a empezar

Mujer: ¡Ya! ¿Así tan rápido?

Fotógrafo: Tengo que abreviar. Esta mañana tengo que visitar otras cinco casas

Mujer: ¡Qué barbaridad! ¿Y puede aguantar?

Fotógrafo: Sí. Me gusta mi trabajo, y me da muchas satisfacciones.

Mujer: Entonces vamos a empezar. ¿Cómo hacemos?

Fotógrafo: Permítame sugerirle: uno en el dormitorio, otro en la cocina, dos en el sofá y tres en el jardín.

Mujer: ¿No estará exagerando un poco?

Fotógrafo: Bueno, a veces no me salen bien a la primera y hay que asegurarse.

Mujer: ¿Ya ha visitado alguna casa en este barrio?

Fotógrafo: No pero tengo aquí algunas muestras de mi trabajo (mostrando unos retratos de niños)
¿Le gustan?

Mujer: ¡Qué bonitos son! ¿Los ha hecho usted?

Fotógrafo: Sí, claro. Éste, por ejemplo, fue en la puerta de un supermercado.

- Mujer: ¡Qué horror! En medio de tanta gente no parece lo mejor.
Fotógrafo: Sí, bueno. Pero la madre quería que el barrio supiese lo que estábamos haciendo.
Mujer: ¡Yo no lo hubiera hecho así! A mi me gusta más en espacios interiores.
Fotógrafo: Pues, mejor. Yo también prefiero en el interior. Ahora, con su permiso, voy a armar el trípode.
Mujer: ¿Trípode para qué?
Fotógrafo: Es necesario. Comprenda que el aparato, después de armado mide casi un metro, es pesado y no puedo sujetarlo ni con ambas manos.

En ese momento la mujer se desmayó.

Como ya se ha dicho el conocimiento de mundo es fundamental para entender los chistes. Del conocimiento de mundo forman parte el conocimiento y reconocimiento de otros textos cuyas referencias serían, por tanto, informaciones de tipo cultural. Un ejemplo de intertextualidad con fines humorísticos serían aquellos poemas de autor reelaborados en versión jocosa. En los chistes lingüísticos se suelen utilizar, por ejemplo, refranes, proverbios, frases famosas por quien las dijo o por lo que dicen, fórmulas que caracterizan un determinado tipo de discurso o unidades fraseológicas. Ejemplos 64 a 69:

64 —¿Cuál es la fórmula del agua bendita?

—H.Dios.O

65 De pequeño tenía un amigo muy travieso que se llamaba Albino. Recuerdo que un día fuimos a una casa de campo, en la que vivía su abuelo. A la hora de la comida Albino no aparecía.

Su madre salió a la puerta, lo llamó a grandes voces y Albino no apareció. Acto seguido el padre lo llamó a gritos y nada, Albino seguía sin aparecer. Entonces va el abuelo y dice: «Vais a ver como ahora mismo viene». Se levanta, coge la escopeta de caza y dispara dos veces al aire: ¡¡¡PAM, PAM!!! Y, efectivamente, al PAM, PAM, Albino vino.

66 Era un señor con tan mala suerte, que se sentó en un pajar y se clavó la aguja.

67 El psicoanalista le dice al paciente:

—Para poder analizar bien su personalidad sería bueno que me contara su historia desde el principio?

—Claro, doctor. Al principio yo creé el cielo y la tierra...

68 —¿Quién dijo: “Hasta mañana, si yo quiero”.

—Dios

Se aprecia que en muchos de los ejemplos anteriores concurren dos o más de estos procedimientos de *chistificación*, lo que aumenta su interés y dificultad para el análisis pues no siempre es fácil racionalizarlas sutiles relaciones que se establecen entre las palabras, los hablantes, las situaciones y las intenciones de los mensajes.

Las posibilidades de manipulación de la lengua para crear un chiste son muchas y variadas, y se encuentran en relación con conceptos pertenecientes a los niveles semántico (polisemia, sinonimia, antonimia, cambio de significado); el fonético (entonaciones expresivas, variantes de pronunciación, delimitación silábica, fonosimbolismo, pausas articulatorias); morfosintáctico (creación de palabras nuevas, manipulación de lexemas, orden de las palabras, expresiones coloquiales, elipsis); textual (secuenciación de las intervenciones dialogadas, orden expositivo, deixis, marcadores del discurso, interacción de signos verbales y no verbales, formas de la enunciación); pragmático (contextualización sumaria, mezcla de contextos, referencias culturales, intertextualidad, , dobles sentidos, elementos de sociolingüística, actitudes e intenciones de los emisores, implicaturas). Estas cuestiones teóricas y otras muchas subyacen en la elaboración textual de un chiste.

Para ir concluyendo, el interés didáctico de los chistes está en que exigen un esfuerzo de los receptores para extraer informaciones suficientes de tipo textual, contextual o situacional para sean realmente textos comunicativos. Y particularmente los chistes con referencias al código ofrecen la posibilidad de reflexión metalingüística, aunque pocas veces sea en sentido estricto. Su productividad como texto didáctico está

entonces, en nuestra opinión, más relacionada con las actividades cognitivas de comprensión e interpretación tales como reconocer el mecanismo o proceso de construcción, explicitar estos procesos, entender el significado de las palabras, ver cómo se actualizan estos sentidos en los textos, incorporar informaciones culturales, discriminar significados pragmáticos, relacionar dos o más elementos por su forma significado o función, reescribir, ampliar o reducir el texto, formular hipótesis sobre su contenido o inferir informaciones no explícitas.

Enrique Rodríguez Martín
Consejería de Educación

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE E/LE A TRAVÉS DE LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS MULTIMEDIA

Italo Oscar Riccardi León

El valor del componente lúdico y del lenguaje

El componente lúdico juega un papel importante en el proceso lingüístico de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Jugar forma parte de la vida y es inherente al hombre u *homo ludens*, o sea, al *hombre que juega*, y como se desprende de la definición de Huizinga (1968:39), quien considera el juego como «una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí mismo y va acompañado de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser otro modo” que en la vida cotidiana».

Parecería que, en todos los procesos de crecimiento del hombre, el juego estuviera involucrado. Quizás sea el juego el punto de partida para muchas de las actividades que el hombre realiza a lo largo de su vida. El juego puede hasta llegar a transformarse en sinónimo de la vida misma del ser humano y tiene una función significativa, dado que a través del juego creador podrá conquistar paso a paso las distintas y multifacéticas capacidades, habilidades y destrezas con las que habrá de enfrentar su vida posterior. De este modo, incorporar el juego a la clase de E/LE coincide con los intereses lúdicos de los aprendices y, al mismo tiempo, se transforma en una estrategia metodológica valiosa para dinamizar las diversas interacciones, entre las que encuentran la dinámica de grupos y la motivación para aprender los diversos contenidos que se desarrollarán durante las aulas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es complejo. Max Echeverría (1994:26) afirma que enseñar una lengua «es enseñar a comunicar mediante sistemas simbólicos». Tal vez sea los llamados *homo loquens* y *homo symbolicus* los términos que mejor caracterizan al hombre como un individuo que se comunica a través del lenguaje. El lenguaje permitió que el hombre pudiera comunicarse, estructurar e interpretar simbólicamente la realidad y expresar así sus pensamientos, ideas y sentimientos; y le ofreció condiciones para que pudiera establecer relaciones, combinaciones y asociaciones de sentido inteligente, para así facilitarle la convivencia sociocultural con los demás.

Las actividades lingüísticas requieren de toda una cuidadosa preparación para que puedan ser desarrolladas con éxito en un contexto de enseñanza-aprendizaje de E/LE, ya sea con niños, jóvenes o adultos. El componente lúdico incorporado en ellas permitirá que la clase sea, como dice Bello y otros (1990: 136) «una clase atractiva, que consiga captar la atención y el interés del alumno hacia su materia (...) El juego relaja, desinhibe y favorece la participación creativa del alumno, ya que le presenta un contexto real y una razón inmediata para utilizar el idioma, que se convierte en vehículo de comunicación con un propósito lúdico».

Antecedentes de las actividades multimedia

En general, los llamados recursos audiovisuales y su incorporación al aula pertenecen a la historia reciente de la enseñanza de las lenguas. El laboratorio de lenguas fue introducido a partir del método audiolingual y tuvo una gran influencia los años 60 y 70, principalmente en las prácticas lingüísticas realizadas a través de los llamados ejercicios estructurales. Santana Santos G. (1996:69) aborda los efectos que han producido las innovaciones tecnológicas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y afirma que, cuando surgió el gramófono a comienzos del siglo XX, ya se dieron cuenta de que éste sería un recurso muy útil para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: los alumnos podrían acceder a registros de habla originales de informantes nativos mediante grabaciones, y concluye: «após a Segunda Guerra Mundial, com o aparecimento do gravador, permaneceu a mesma idéia, porém ampliando sua abrangência. Investiu-se pesadamente na construção de laboratórios de línguas, onde a vedete era a fita cassete, e em novas metodologias, absorvendo-se diretamente os reflexos da pesquisa da Psicologia Comportamental, ou seja, do Behaviorismo e do próprio estruturalismo lingüístico. Na busca de registros de fala realizados por nativos, o laboratório de línguas era visto como um recurso primordial para o ensino».

Cuando surgió el laboratorio de lenguas en el escenario de la enseñanza de lenguas extranjeras, se consideró una gran atracción y una excelente alternativa para enseñar una lengua extranjera. Sin embargo, no faltaron críticas que consideraban que aquellas prácticas mecanicistas no ofrecían un genuino aprendizaje de la lengua meta para el alumno. Si lo analizamos bajo la perspectiva de un uso práctico de la lengua o desde un enfoque comunicativo, lo que se conseguía desarrollar era más bien una automatización de las estructuras lingüísticas, porque se basaba en la concepción de que el aprendizaje de una lengua era una simple formación de hábitos. Se llegó a decir —Van Thielen (1991:151-52)— que el laboratorio de lengua era anticomunicativo, anticreativo, antifuncional y también que los errores cometidos por el alumno no se corregían, porque que una vez que estuviese fuera del entorno del estímulo pregrabado, él mismo volvería a caer en los errores que el ejercicio quería corregir. De este modo, después de pasado un tiempo de experiencias y prácticas, el laboratorio de lengua comienza, paulatinamente, a quedarse un tanto pasado de moda.

Con el surgimiento de la televisión en la década de los 50 y el posterior advenimiento del videocasete en los años 80, se confeccionan una serie de materiales didácticos con imágenes fijas y en movimiento para dinamizar cada vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las imágenes, en este contexto, desempeñarán un papel fundamental como mediadoras de la lengua, para aproximar al estudiante de lenguas extranjeras a la lengua meta y al país de origen donde se hablaba la lengua nativa.

Es en este entorno audiovisual donde surge la Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO)¹, en la que destaca el papel fundamental del ordenador, pieza clave de los recursos multimedia y las denominadas *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación* (NTIC), que juega un papel fundamental en los procesos cognitivos de la última década del siglo XX y comienzos del XXI. Según Denis Zambrana y otros (1998:107), la elaboración de programas basados en el concepto de la EAO comenzó cuando la informática se aplicó a la educación.

¹ La sigla en inglés es CAI —*Computer Assisted Instruction*— y quiere decir que el aprendizaje es programado, asistido y/o apoyado a través de la utilización del ordenador. A su vez, éste es concebido como un recurso o medio que presenta informaciones y ejercicios para el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares por medio de la informática. También CAI se puede usar como un término genérico que incluye todos los métodos del uso del ordenador para el aprendizaje.

El objetivo principal de esta forma unidireccional de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, «consistió en la creación de programas que, funcionando como maestros ideales, facilitasen el aprendizaje de cualquier conjunto de saberes». Sus posibilidades y aplicaciones en educación y específicamente en el campo de las lenguas extranjeras sufrió un proceso de adaptación a las nuevas tendencias didácticas, metodológicas y tecnológicas provocadas por el advenimiento del ordenador y las NTIC, con lo que surgieron nuevas posibilidades.

El ordenador como recurso multimedia en la enseñanza de E/LE

Los diversos avances científicos en el área de la computación, telecomunicación e informática hicieron posible que el uso del ordenador se transformara, por excelencia, en un medio imprescindible, útil y de extraordinaria capacidad para promover el quehacer humano en las más diversas áreas del conocimiento. Un nuevo paradigma cultural se hizo presente: la cultura informática que introdujo al hombre contemporáneo u *homo digitalis* en la llamada sociedad de la información y del conocimiento. Desde entonces, el ordenador y sus aplicaciones desempeñaron un papel significativo en las actividades humanas como soporte y agente de los procesos de transformación.

El ordenador se constituyó en una herramienta clave como medio de información y comunicación, y también como un recurso sofisticado de tecnología multimedia que permitió a las personas tener acceso a los más diversos y variados tipos de conocimientos y experiencias. Entre ellas, aquéllas relacionadas con la educación y prácticas educativas en nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje. En el área de lenguas extranjeras, específicamente de E/LE, la utilización del ordenador permitió que se pudiera contar con un valioso recurso lleno de múltiples posibilidades innovadoras para desarrollar las destrezas y/o habilidades comunicativas, y así enseñar/aprender la lengua.

Al contar con el ordenador en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, surgen enfoques más específicos designados por las siglas CALI (Computer Assited Language Instruction) y CALL (Computer Assited Language Learning; en español, ELAO-Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) cuyos principales objetivos instrumentales están basados en la utilización del ordenador como un medio o recurso didáctico activo para la enseñanza de las lenguas. Pero también el ordenador provocó una polémica en el medio educativo. Profesores e investigadores se situaron unos a favor de su utilización y otros lo consideraron una especie de usurpador del lugar y de la función del profesor. Una de las críticas más severas fue la de considerarlo como una máquina de enseñar que transfiere, en función del aprendizaje programado que promueve, el esquema skinneriano de estímulo-respuesta. Si bien es cierto que este tipo de enfoque está presente en las experiencias precursoras de la EAO, en realidad, hay una dimensión mucho más amplia y compleja en las relaciones que se establecieron posteriormente, y, sobre todo, hoy en día, entre el hombre, el ordenador y el aprendizaje, válidas también para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Partiendo de las necesidades actuales de conocer y aprender, se puede concebir el ordenador como uno de los recursos tecnológicos que facilitan la enseñanza de lenguas, «un medio más, aunque importante —como destacan Bello y otros (1990:172)— que facilita la labor docente, como un auxiliar del profesor y como una herramienta poderosa que, empleada adecuadamente, contribuye a la formación global de los alumnos». Su fundamento está en las teorías del aprendizaje basadas en el *modelo de procesamiento de información* que considera al hombre como un *procesador activo de información*, cuya actividad principal, según Pérez G. y Almaraz J. y otros (1995:410) «es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Es decir, el hombre aprende procesando su experiencia mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada».

El ordenador es un recurso sofisticado de tecnología *multimedia*: un sistema integrado que reúne importantes herramientas informáticas útiles para el desarrollo de las actividades curriculares basadas en las aplicaciones multimedia. La palabra multimedia encierra el significado de muchos medios integrados, y designa el proceso de transmitir información utilizando diversos recursos combinados, tales como textos, sonidos, animaciones, diagramas, voces, gráficos, imágenes fijas y en movimiento. Al

ordenador le corresponde la función de gerenciador central en el que se integran estos *lenguajes verboicónicos* que pueden grabarse en un sólo soporte, generalmente un disco óptico, presentarse a través de CD-ROM (disco), DVD (video disco digital), hipertexto y también por la Internet.

El componente lúdico en las actividades multimedia

Al hablar de actividades multimedia hay que tener presente un aspecto lúdico por excelencia y fundamental: la interactividad, clave en la interacción humana con el ordenador. Interactividad quiere decir que cualquier asunto, tema, tópico, etc., puede ser explorado lúdicamente, de forma activa, libre y participativa por el usuario del equipo. Según Román Huertas (1994:56) «existe interacción cuando se establece comunicación entre el hombre y la máquina, entre el usuario y el instrumento técnico (...). La interacción es uno de los requisitos básicos del aprendizaje y puede ser potenciada utilizando la tecnología multimedia que permite al alumno indagar y explorar a la medida de sus necesidades e intereses. El alumno, a través de esta tecnología, adquiere el convencimiento y la sensación de estar buscando y encontrando una parte muy importante de los conocimientos que necesita para su información o aprendizaje».

Así, el uso del ordenador y de las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC), con ayuda de los recursos multimedia, puede considerarse como un atractivo ambiente de aprendizaje interactivo. Conocer y aprender otra lengua, en este caso E/LE, significa encontrarse con la necesidad de comprender la construcción del significado en esta lengua. El nuevo ambiente de aprendizaje interactivo nos coloca frente a una forma diferente de comunicarse en ese idioma, además de proporcionar un sinnúmero de situaciones y contextos de aprendizaje para desarrollar y poner en práctica de forma lúdica las tradicionales habilidades y/o destrezas lingüísticas comunicativas.

Al poner en práctica este tipo de actividades los seres humanos desarrollan su capacidad de recoger informaciones de diferentes canales a través de sus sentidos (mediante la vista se captan imágenes, colores y movimientos diversos y, a través del oído, sonidos, palabras, música y ruidos). Si todas estas formas de captar y recoger informaciones verboicónicas se combinan, procesan y utilizan simultáneamente, entonces se podrá tener una auténtica expresión multimedia que incidirá en un determinado aprendizaje lingüístico.

Siempre que sea bien utilizado, el ambiente de aprendizaje interactivo se tornará un espacio muy favorable para el desarrollar múltiples actividades lúdico-lingüísticas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en nuestro caso de E/LE. Al utilizar este espacio como un sistema de intercomunicación digital, el alumno tendrá la oportunidad de estimular y desarrollar su capacidad auditiva; mejorar su pronunciación con prácticas fonético-articulatorias y practicar su propia pronunciación, comparando objetivamente su producción oral con muestras de registros nativos; perfeccionar su expresión oral, accediendo a diferentes tipos de pronunciación y de registros; ejercitar y consolidar significados léxicos y estructuras gramaticales. En fin: podrá tener acceso a una amplia variedad de manifestaciones culturales auténticas y originales de la lengua que apoyen su desarrollo global, como audición de fragmentos de obras literarias, canciones, periódicos, noticieros, entrevistas, etc.

Para aprovecharlo en toda su potencialidad, el profesor deberá saber utilizar su nuevo entorno de trabajo, ahora llamado de espacio o ambiente de aprendizaje multimedia interactivo, como un complemento lingüístico necesario y dinámico del aula convencional. En este sentido, Inés Soria (1998:47) afirma: «Precisamente, puede ser que los ordenadores hayan llegado a nuestros centros de la mano de la "promesa" multimedia: posibilidad de combinar texto, sonido e imagen, tanto estática como dinámica, para proporcionar a los estudiantes muestras de lengua perfectamente contextualizadas, presentaciones atractivas o ejercicios interactivos que les permitan practicar de forma autónoma ciertos contenidos de nuestras clases presenciales».

Una de las ventajas de utilizar un espacio de aprendizaje multimedia interactivo para la enseñanza-aprendizaje de E/LE radica en que vamos a trabajar con ordenadores interconectados en red. En los ordenadores se pueden instalar diversos tipos de programas —*software*— para interaccionar de manera eficaz, lo que permite obtener resultados satisfactorios en el aprendizaje. Al mismo tiempo, el profesor también puede monitorar las actividades de los alumnos a través de la pantalla de un ordenador central, e incluso comunicarse con ellos

oralmente y/o por medio de mensajes. Para el alumno también ofrece ventajas: por ejemplo, si un alumno tiene que realizar un determinado ejercicio, escribir una carta o elaborar una redacción sobre un tema específico, podrá realizar la tarea sin ninguna dificultad a través del teclado del ordenador. Pero puede ser que de pronto le surja un asunto clave para su investigación; o que pase a explorar un determinado tópico sólo por curiosidad, o que necesite saber el significado de algunas palabras para entender lo que está investigando. Entonces, en unas fracciones de segundo, podrá navegar en Internet y obtener las informaciones que necesite. O puede ser que, siguiendo la programación del profesor, sea más interesante instalar en el ordenador un CD-ROM para que él realice determinados ejercicios, vea un video, visite una ciudad virtual o haga una práctica de comunicación oral y/o escrita a partir de una situación comunicativa sugerida por el propio material; o, simplemente le escriba a un grupo de amigos por correo electrónico y practique de esta manera la expresión escrita.

Es importante destacar que en este tipo de ambiente debe tenerse muy bien planificada la clase y bien definidos los objetivos que se quieren alcanzar, en perfecta sincronía entre lo impartido en clase y las actividades desarrolladas en el aula multimedia. Los resultados los explica J. A. Millán (1998:104): «Lo que más ha sorprendido a quienes trabajan con niños y ordenadores —dice— es la terrible concentración que demuestran los pequeños cuando están frente a la pantalla, y la motivación que tienen para hacer tareas que de otra forma tal vez abordarían con menos entusiasmo. Esto, sin duda, es una ayuda para el aprendizaje».

Resulta evidente, pues, que este ambiente de aprendizaje multimedia interactivo ofrece una multiplicidad de opciones para la enseñanza-aprendizaje de E/LE y eso que en la actualidad apenas está comenzando.

Bibliografía

- Bello, P. y otros, 1990, *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, Aula XXI.
- Denis Zambrana, J. y otros, 1998, *Tecnologías de la información en la educación*, Madrid, Anaya Multimedia.
- Echeverría, M. S., 1994, «Aplicaciones computacionales para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna», *Reale*, nº 1, 25-50.
- Huertas, R., 1994, «Aprender con multimedia», *Vela Mayor*, nº 3, Anaya Educación, pp. 55-62.
- Huizinga, J., 1968, *Homo Ludens*. 2ª ed., Buenos Aires/Barcelona, Emecé Editores.
- Millán, J. A., 1998, *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*, Madrid, Santillana, Aula XXI, 1998.
- Pérez G. y Almaraz, J. y otros, 1995, *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Sancho, J. M. y otros, 1998, *Para una tecnología educacional*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Santana Santos G. M., 1995, «Inovações tecnológicas: conseqüências para o ensino das línguas estrangeiras», *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras – EPLLE*, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Assis – SP, Faculdade de Ciências e Letras, Depto. de Letras Modernas, vol. 1, pp. 69-72.
- Soria, I., 1998, «Profesores y ¿autores?», *Frecuencia – L*, nº 9, *Revista de didáctica-español como lengua extranjera*, pp. 47-50.
- Van Thielen, B., 1991, «Laboratorio de lenguas multimedia y nuevos métodos en la enseñanza de lenguas», *Anales del XIV Seminario Internacional sobre Educación y Lenguas*, ICE de la Universidad de Barcelona, pp. 151-155.



Italo Oscar Riccardi León
UNIVAP

DISEÑO DE ACTIVIDADES LÚDICAS PARA LA CLASE DE E/LE SOBRE TEBEOS ESPAÑOLES CON MATERIAL DE INTERNET

Carmen Rojas Gordillo

Como juego con ventaja porque conozco de antemano todos los trabajos que se presentan a esta décima edición del Seminario¹, en este taller de cariz eminentemente práctico me van a permitir no detenerme en justificaciones teóricas sobre la importancia y la conveniencia del componente lúdico, porque considero que están suficientemente tratadas desde múltiples perspectivas y enfoques en otros trabajos desarrollados para esta actividad. Prefiero abordar directamente, para rentabilizar al máximo el apretado espacio de tiempo de que disponemos, las cuestiones prácticas que pretendo presentar: el diseño de actividades motivadoras que provoquen el interés de los alumnos y que aporten una perspectiva innovadora para la enseñanza de ELE en el contexto específico de Brasil, sirviéndome de dos instrumentos:

- Los tebeos españoles (“historias em quadrinhos”), para elaborar actividades que, al tiempo que permiten potenciar las capacidades de comunicación de los alumnos y desarrollar el componente cultural, invitan al juego y divierten a los alumnos.
- Internet como lugar donde encontrar los recursos necesarios, puesto que no es fácil encontrar material de este tipo en Brasil ni tampoco actividades ya elaboradas para la clase de ELE que usen los tebeos como material didáctico.

¿Por qué los tebeos?



¹ Mi función de directora de la actividad me obliga a leer previamente todas las aportaciones para su selección.

En primer lugar, porque los tebeos o historietas de humor constituyen un importante recurso para el entretenimiento de niños y jóvenes, sin que de ninguna manera se pueda excluir a los adultos. Su magia, su fantasía y su humor tienen tal capacidad de penetración en la imaginación que las historias que cuentan y los personajes que los habitan forman parte de la vida de sus lectores, con los que se crean hasta relaciones afectivas: los niños coleccionan las historias de sus héroes preferidos, compran pegatinas para sus cuadernos y mochilas o llevan camisetas y pulseras con sus figuras. Es cuestión sólo de aprovechar sus potencialidades motivadoras y la facilidad con que podemos convertir en juego cualquier actividad didáctica que ellos protagonicen. De hecho en España algunos de los héroes más famosos de los tebeos ya se han convertido en conductores didácticos de actividades educativas destinadas a público infantil y juvenil como medio de seducir a sus destinatarios².

Como se afirma en el *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001:11): «el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural». En este sentido, los tebeos son cruciales para completar la educación y la formación. Los tebeos están cargados de ideología y de formas de ver el mundo, no son meros productores de humor, sino que a través de ellos se transmite la Cultura con mayúsculas y la cultura con minúsculas de un pueblo: reflejan los cambios históricos, sociales, económicos³, los modos de vida y la manera de entender el mundo de sus habitantes, sus costumbres, sus hábitos, sus modos lingüísticos..., a través de textos y especialmente de imágenes que atraen la imaginación y pueden incrementar la motivación en aprendices de español de todas las edades, pero sobre todo en jóvenes y adolescentes. En el momento globalizador en que nos encontramos, la homogeneización afecta también a estos héroes de papel. En todo el mundo se conocen Superman, Pocahontas o los manga japoneses, pero en España no se conocen “Zé Carioca”, “A Turma da Mônica” o “O Capitão Brasil” como en Brasil no se conocen los traviesos Zipi y Zape, la loca vecindad de 13, rúe del Percebe o Superlópez. Por eso es importante sacar a estos simpáticos personajes a la luz como otro elemento caracterizador de la cultura española.

Hemos dicho poco antes que los tebeos no son únicamente productores de humor, pero sí son uno de los mejores instrumentos para conocer las claves del peculiar humor español. Si escarbamos en el significado de la palabra, que procede del latín *humor, -oris* (cualquier líquido del cuerpo animal), el DRAE lo define en su primera acepción como ‘genio, índole, condición, especialmente cuando se da a entender con una manifestación exterior’; es decir, que el humor es una manifestación que permite transmitir la manera de ser y de sentir de una colectividad. Podemos completar el concepto con otra acepción complementaria de la palabra que encontramos en el Marfa Moliner: el humor «muestra lo que hay de cómico o ridículo en las cosas o en las personas». Si se me permite la mezcla, el humor muestra lo cómico y ridículo del genio, de la índole, de la condición de un pueblo. Desde esta perspectiva, el uso de los tebeos españoles, campeones del humor, se convierten en una fuente imprescindible para adquirir esos conocimientos culturales desde otra perspectiva, porque el humor implica también la sátira y la crítica desenfadada y mordaz.

Estoy pensando en personajes que forman parte de mi existencia, de mi bagaje cultural, de mi forma de ver el mundo y que para mí, como española, son tan reales como otros de verdad reales: pienso en Carpanta, personaje entrañable para varias generaciones de españoles, tan ligado a la realidad del país (la vida de

² Por ejemplo el Centro de Comunicación y Pedagogía (<http://www.comunicacionypedagogia.com/>) ha editado el siguiente software educativo: *Activity Pack Mortadelo y Filemón* (compuesto por “La máquina metereoloca”, “El sulfato atómico” y el cómic “Super Humor Mortadelo” en los que hay que utilizar el ingenio para solventar obstáculos con la ayuda de Mortadelo y Filemón). y *Aprende con Zipi y Zape 1, 2 y 3* (programas para escuchar y leer y números y formas con utilización de los recursos visuales, auditivos y situacionales).

³ Por ejemplo, en el caso de Mortadelo y Filemón, «en la última década le ha sacado mucho partido a la actualidad española y ha convertido a Juan Guerra en Juanito Batalla; a Luis Roldán en Rulfián, director de la Guardia Viril; y ha hecho que Jordi Pujol, Maragall, Serra y Felipe González se peleen por un sillón en las Olimpiadas de Barcelona» (información tomada de <http://www.mortadeloyfilemon.com>).

miseria y hambre en la España de la postguerra) que no tuvo éxito fuera de nuestras fronteras; en la díscola Petra, "criada para todo"; en Mortadelo, el más famoso de todos, el personaje del tebeo por antonomasia, feo, impulsivo, patoso e hiperbólico, pero que siempre encuentra una salida a sus problemas a través de su imaginación (representada por los disfraces); en el malhumorado Pepe Gotera y el glotón Otilio, los campeones de la chapuza⁴, una forma de obrar muy española; en el botones Sacarino, inocentón y desmañado, siempre causando desventuras a su alrededor, en una típica y burocrática oficina; en los gamberros Zipi y Zape, a través de cuyas travesuras, con las que atormentan a sus progenitores (Don Pantuflo, catedrático en Numismática, y Doña Jaimita, ama de casa tradicional), se refleja la vida corriente de la clase media española. Y qué decir de la inefable vecindad de 13, rúe del Percebe, o del más reciente, Goomer camionero intergaláctico, prototipo del español medio bajito y barrigón, machista, gorrón y sinvergüenza, pero que por obra y gracia del talento de sus creadores resulta un personaje entrañable y tierno. Los tebeos recrean el mundo real a través de la vis humorística española, grotesca, esperpéntica y difícil de entender para un extranjero, y su lectura facilitada de manera divertida, amena y crítica la comprensión de los modos de vida españoles.

También constituyen material auténtico, de alta calidad artística, «producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua» (MECD, 2001:144), es decir, no creados artificialmente para fines didácticos, un material que utiliza primordialmente la variante coloquial y refleja siempre un estado de lengua actual y próximo, adecuado al público juvenil, lo que favorece un uso auténtico de la lengua por parte de los aprendices de E/LE. La conjugación de texto e imagen es importante para despertar interés y motivación, para activar la imaginación y los mecanismos creativos a la hora de expresarse y da mucho juego al docente para crear actividades de todo tipo, que potencien cualquiera de las competencias comunicativas.

¿Por qué Internet?

En el caso de los tebeos, fundamentalmente porque no vamos a encontrar este tipo de material en Brasil. A pesar de que algunos personajes como Mortadelo y Filemón son famosos en el mundo entero y tienen versión brasileña (*Salamão e Mortadela*), no llegan al grado de universalización de los personajes del cómic americano o de otros héroes en lengua española como Mafalda y sus amigos. Tampoco los manuales didácticos al uso incluyen este tipo de material. Por lo tanto, para que el profesor brasileño conozca y pueda trabajar con los personajes, su historia y su evolución, Internet ofrece un punto de encuentro que permite la toma de contacto y una primera aproximación al mundo de los tebeos. Luego no será difícil acceder a este material barato y de fácil envío a través de las páginas de las editoriales y librerías digitales que venden a través de la red.



⁴ Trabajo hecho sin cuidado, para salir del paso, por personas sin cualificación.

Como la calidad de los sitios de Internet cada vez es más alta y los programas empleados para realizar los contenidos son más complejos y sofisticados, en este mundo mágico y bienhumorado de los tebeos, de personajes dirigidos a la imaginación y a satisfacer la fantasía de niños, jóvenes y adultos, vamos a encontrar páginas con un diseño muy atractivo, elaboradas para seducir al navegante y que incluyen todos los recursos multimedia (textos, imágenes, sonidos, comunicación síncrona y asíncrona, etc.), por lo que en la red tenemos a nuestra disposición y gratuitamente una considerable cantidad de material preparado para convertirlo en útiles y divertidos instrumentos didácticos que nos auxilien en el desarrollo de todas las competencias comunicativas de nuestros alumnos, desde los enfoques metodológicos más actuales, al tiempo que nos familiariza con este universo indispensable de las Nuevas (ya no tanto) Tecnologías.

Este material que encontramos en Internet no sustituye a los tebeos en sí, sino que los complementa, los enriquece y los explica. En la mayoría de las páginas no nos encontramos tebeos o historietas, aunque también los hay, sino una riquísima información sobre el universo del tebeo, sus creadores y sus héroes, y también sobre sus seguidores; su historia y evolución, sus repercusiones en todos los ámbitos y sus valoraciones. Las páginas de Internet para los interesados en la lengua y la cultura españolas deben servir de incentivo para descubrir el mundo de los tebeos y sumergirse en él. El siguiente paso es acceder a ese rico material, a los propios tebeos.

Quiero señalar que en este taller usaremos la red sólo como fuente de recursos, que es uno de los procedimientos más sencillos para sacar provecho de Internet, no para realizar actividades en la red, lo que ya requiere disponer de unos recursos que de momento no están al alcance de todos.

Entrar en el mundo de los tebeos españoles

El primer paso para incluir el mundo de los tebeos españoles en nuestra programación de actividades para la clase de ELE, en caso de que nos resulte desconocido, es el material, por lo que habrá que recurrir a la macroteca de Internet.

Con los textos sacados de Internet hay que tener siempre presente que no siempre podremos usarlos tal y como aparecen en la página. Muchas veces por la sencilla razón de que no sabemos quiénes son los autores y es posible que contengan incorrecciones o errores en el contenido y en la forma, y en la mayoría de las ocasiones porque será preciso adaptarlo a los fines que nos propongamos y a los niveles de lengua de nuestros grupos de alumnos. Como deferencia hacia los autores citaremos la procedencia y el nombre o nombres de sus creadores, siempre que conozcamos los datos.

A modo de ejemplo, ofrecemos en el Anexo I el Texto 1, con una breve historia del tebeo en España adaptada a nuestras necesidades. De entre las varias direcciones que hemos encontrado en la red, <http://atc.ugr.es/~jbernier/comic/> es la que ofrece el resumen más adecuado, desde mi punto de vista, para obtener una visión general y sucinta del tema, pero he usado también imágenes de otras páginas y he retocado levemente el texto⁵. Para los que estén interesados en profundizar, se ofrecen más direcciones para ampliar conocimientos en la guía web del tebeo que ahorra la búsqueda a veces lenta y fatigosa en Internet. Para completar conocimientos, se proporciona bibliografía específica al final de este trabajo.

El texto se incluye en la página personal de José Luis Bernier Villamor, Dr. en Ciencias Físicas (especialidad electrónica), que trabaja en el departamento de Arquitectura y Tecnología de Computadores de la Universidad de Granada. Las palabras subrayadas son enlaces que nos llevan a ejemplos de los personajes a los que se refiere.

Como podremos comprobar, es un texto lo suficientemente breve, claro y ameno de leer para servir como texto motivador e hilo conductor que introduzca tanto a profesores como alumnos al mundo del tebeo español,

⁵ En la versión electrónica de este trabajo, que se encuentra disponible en el Centro Virtual de Recursos "María Moliner" (<http://www.sgci.mec.es/br/cv/tebeos>) se puede obtener una copia en color y mantiene los enlaces originales que nos permitirán ir directamente a los mismos desde el propio documento.

porque recoge los principales hitos en su historia y evolución. Además, resulta agradable a la vista por la conjunción de texto e imágenes. Dependiendo del nivel del grupo y del tiempo que le queramos dedicar, podremos elaborar actividades de comprensión escrita y vocabulario y actividades de ampliación si existe interés y posibilidades de acceso a Internet entre los alumnos.

Recogida de información y materiales de Internet

Una vez que ya conocemos los nombres principales de los personajes de los tebeos, ya podemos ampliar la información en nuestro maravilloso mundo virtual. Estamos ya acostumbrados a cantar las excelencias de Internet y de la revolución que ha supuesto para nuestras vidas. Y en verdad es así, pero desgraciadamente todavía dista mucho de ser un medio asequible y por tanto accesible para todos. Primero porque como apunta un reciente estudio publicado en la prensa brasileña, un 85% de la población no tiene acceso no ya a Internet, sino simplemente a un ordenador, lo que de momento invalida en gran parte la universalidad de la red, que no será plena hasta que no llegue a todos democráticamente. Soy consciente de que las dificultades para el acceso fluido y generalizado son todavía abultadas, lo que afecta por supuesto al mundo de la educación, como he podido comprobar en los cursos que he impartido en diferentes puntos de Brasil, en el ámbito de la enseñanza pública. Y donde hay ordenadores no siempre las condiciones que se imponen para el acceso facilitan su uso eficaz y constante. De cualquier forma, si el centro de trabajo no dispone de medios para trabajar con Internet, nos queda la salida de preparar actividades para realizar en clase como las que se proponen en este taller.

Luego porque navegar por la red no es siempre un camino de rosas. Ya en el 2001 afirmaba que «Internet es una inmensa fuente de recursos en continuo y arrollador crecimiento (...) La filosofía libérrima de la WWW permite que cualquiera pueda incluir contenidos en ella, sin ningún tipo de exigencia. El volumen de información es uno de los problemas más importantes con los que se enfrenta cualquier internauta cuando quiere acceder a una información determinada. A este aspecto se une el hecho de que no todas las páginas *web* están diseñadas adecuadamente, de modo que sea fácil la navegación hacia los contenidos que necesita. Todo ello causa uno de los «síndromes» más típicos de la navegación: el de estar “perdidos en el ciberespacio”» (Rojas, 2001:29-30). Pueden creer que, en este caso, no me he sentido exactamente perdida al realizar la búsqueda de páginas de tebeos, porque afortunadamente los motores de búsqueda cada vez son más potentes y eficaces, pero sí extremadamente fatigada por la gran cantidad de páginas de desigual interés que arrastran las búsquedas en la red y el número elevado de horas que hay que invertir en el proceso de selección y lectura de los contenidos de cada sitio. En concreto, en el terreno de los cómics, salvo algunas páginas oficiales, la información está bastante dispersa entre sitios de foros y de coleccionistas del tebeo, por lo que recoger la información supone ordenar una especie de rompecabezas, y además hay que contrastar la información y tener cuidado con la lengua que utilizan, a veces plagada de errores.

De momento no veo la forma de evitar la fatiga que produce ese montón de horas delante del ordenador en busca de las páginas adecuadas. Personalmente recomiendo el más conocido de los buscadores, el **Google**, que hasta ahora es el más potente y popular en la red y que ofrece algunas facilidades como una herramienta de idiomas y la posibilidad de configurar nuestras preferencias en la búsqueda. En este caso que nos ocupa, es conveniente configurar para que busque sólo páginas en español, porque es material para la clase de E/LE, y si queremos restringir un poco más nuestro trabajo, que busque sólo páginas en España, aunque de esta manera podemos perder páginas en español hechas en otros países. Veamos un ejemplo de búsqueda de contenidos sobre los dos personajes más populares del tebeo español. Para economizar esfuerzos y tiempo en las búsquedas, hay que estar sobre todo atentos a los comentarios que Google ofrece, porque las descripciones que aparecen nos da muchas pistas acerca del tipo de página que es. Normalmente las páginas oficiales suelen aparecer en primer lugar, como ocurre en esta búsqueda. Interpretar sus datos es importante para un mejor desempeño en nuestra tarea de búsqueda, y ser más eficaces y rápidos en la selección de páginas:



Búsqueda Avanzada Preferencias Herramientas del idioma Sugerencias de Búsqueda

Mortadelo y Filemón

Búsqueda en Google

Buscar en la Web Buscar sólo páginas en español

Mortadelo y Filemón

Página oficial de **Mortadelo y Filemón** con juegos, tiras cómicas semanales, álbumes, postales y el club de amigos de la TIA. ...

Descripción: Comics e información acerca de los famosos personajes de F. Ibañez.

Categoría: [Kids and Teens](#) > [Internacional](#) > [Español](#) > [Artes](#) > [Literatura](#)

[www.mortadeloyfilemon.com/](#) - 3k - [En caché](#) - [Páginas similares](#)

Mortadelo y Filemón - Web Oficial -

¿Quieres ser agente secreto de la TIA? ¡Regístrate! y entrarás a formar parte del club TIA, Compra en Ediciones B las últimas novedades ...

[www.mortadeloyfilemon.com/index2.asp](#) - 24k - [En caché](#) - [Páginas similares](#)

Mortadelo y Filemón

Mortadelo y Filemón. Bienvenido a las páginas de **Mortadelo y Filemón.** **Mortadelo** es un cómic que es dibujado por Fransisco Ibañez (1936). ... Descripción: Dedicada a los dos famosos agentes de la TIA. Completa bibliografía y lista de enlaces a otras páginas.

Categoría: [World](#) > [Español](#) > [Cómics](#) > [Títulos](#) > [Mortadelo y Filemón](#)

[lcg-www.uia.ac.be/~erikt/mortadelo/](#) - 7k - [En caché](#) - [Páginas similares](#)

Mortadelo y Filemón en la Red

... Bienvenido/a a esta peaso güeb sobre, para mí, los mejores personajes de cómic de todos los tiempos: **Mortadelo y Filemón.** Mi ...

[www.geocities.com/mortayfile/](#) - 13k - [En caché](#) - [Páginas similares](#)

Ediciones B

... **MORTADELO Y FILEMÓN: TOP CÓMIC N° 1. IBAÑEZ**

TALAVERA, FRANCISCO. ... 2 Aventuras

completas de **Mortadelo y Filemón.** El auténtico álbum de fotos de **Mortadelo.** ...

[ssl.canalpyme.com/pedicionesb/ASPS/fichalibro.asp?codlibro=2167](#)

- 68k - [En caché](#) - [Páginas similares](#)

Los dos primeros registros corresponden a la misma página, que además es la oficial, luego no hay por qué entrar en los dos: se entra por la primera que es la de entrada y se visita a placer. Las páginas oficiales siempre ofrecen mayores garantías de la calidad de los contenidos.

En la tercera y cuarta es fácil detectar que están hechas por aficionados. Si nos fijamos en la primera dirección, la parte entre barras que está precedida por una tilde de nasalidad (/~ efiled/), lo que suele indicar que la página es de un usuario particular que ofrece sus contenidos a través de un servidor. La cuarta emplea en su descripción una lengua que imita los rasgos orales, y está alojada en el famoso servidor gratuito Geocities. No hay por qué dejar de verlas, pero hay que estar atentos a posibles errores de contenido o de forma.

La quinta es claramente una página de ventas del material.

Google también ofrece una versión "en caché", que es una versión la página que guardada en el buscador cuando exploran la Web en forma automática, lo que permite un acceso más rápido, pero que corre el peligro de no ser una versión actualizada.

En todas ellas podemos encontrar contenidos (textos e imágenes fundamentalmente) que se pueden convertir en material interesante para diseñar actividades.

Es extremadamente importante que los profesores que usan Internet con frecuencia estén en contacto y que compartan y difundan con generosidad las experiencias individuales a través de las herramientas adecuadas, como por ejemplo la lista de distribución ELEBRASIL de la Consejería de Educación (<http://www.sgcj.mec.es/br/elebrasil/>), un foro de encuentro para los profesionales del español en Brasil. O a través del Centro Virtual de Recursos "María Moliner", también de la Consejería de Educación, (<http://www.sgcj.mec.es-br/cv/>) creado para facilitar el acceso de los recursos que la red proporciona a los profesionales del español⁶. Y no sólo para compartir actividades, sino para discutir la validez y eficacia de las mismas.

A continuación ofrezco el resultado de la búsqueda y selección de direcciones de Internet sobre el tebeo español.



⁶ En estos momentos aún está en fase de construcción, pero a lo largo del 2003 se pondrán en marcha todas sus secciones, una de ellas dedicadas a las actividades del español realizadas para el contexto específico brasileño.

Guía web

PERSONAJES:

Capitán Trueno: <http://www.geocities.com/kapitantrueno/index.htm>. Historia de la publicación y del personaje: <http://www.capitan-trueno.com/>.

Cutlas: <http://www.viaapia.com/calpurnio/>. Información sobre los cómics y las películas de Cutlas.

Goomer: <http://www.elmundo.es/goomer>. Todo el mundo de Goomer, con sus personajes y sus cómicas aventuras en historietas animadas en flash, con sonido y subtítulos en español: una página interesantísima, atractiva e imperdible, muy bien hecha.

Las aventuras de un camionero espacial: <http://aula.el-mundo.es/aula/noticia.php/2000/05/19/aula958672566.html>

Tiras cómicas e historietas de Goomer: <http://usuarios.lycos.es/humorgoomer/> y <http://www.geocities.com/capcanaveral/4318/goomer.htm>.

La película: <http://movies2.filmax.com/goomer/lapelicula.htm>.



Elma



Goomer



Op



Los padres de Elma



Neila

Manolito Gafotas: <http://www.xtec.es/~faguile1/>. Página sobre el famoso personaje de Elvira Lindo, que contiene entre otras cosas una guía de lectura de las aventuras de Manolito Gafotas. Una forma diferente y divertida de acercarnos a la literatura infantil. El personaje de Elvira Lindo se convierte en cómplice de las diferentes actividades propuestas: todas ellas relacionadas con el mundo del tebeo. Las tareas permiten ir elaborando al mismo tiempo un cómic.

Mortadelo y Filemón: <http://www.mortadeloyfilemon.com>. Página oficial de los famosísimos personajes, amena, bien diseñada y con material interesante y atractivo. Incluye otros personajes de Ibáñez, como el botones Sacarino.

<http://www.latia.tk/>: La mejor página web, según sus autores, sobre Mortadelo y Filemón. Con información adicional que completa la página oficial y un foro de amantes de Mortadelo y Filemón, su autor, Ibáñez y el cómic en general.

<http://www.tugueb.com/comic/2001/02/lupa/mortadelo/mortadelo.html>. También muy interesante.

La primera historieta de Mortadelo: <http://www.delcomic.es/museo/mono/pulgarcito1.htm>.

Súperlópez: el súper héroe del cómic nacional: varios enlaces a diferentes sitios que contienen información e imágenes sobre el personaje:

- <http://www.superlopez.net/>
- <http://www.terra.es/personal/zanister/super/tebeos.htm>.
- <http://www.tugueb.com/comic/2001/05/lupa/superlopez/s1.html>.
- <http://www.geocities.com/Hollywood/Set/7505/index.htm>
- <http://www.geocities.com/Hollywood/Set/7505/index.htm>.
- <http://www.geocities.com/Paris/Metro/4049/>
- <http://www.geocities.com/SiliconValley/Lab/6134/>.

Zipi y Zape: Los traviesos gemelos.

- http://www.tugueb.com/comic/2001/06/lupa/zipi_zape/1.html.
- http://www.tugueb.com/comic/2001/06/lupa/zipi_zape/1.html

Artículos sobre el tebeo y sus personajes

Las páginas de este grupo y del siguiente son interesantes para completar la visión del mundo de los tebeos. En general son textos breves que se pueden llevar a clase, completos o extractados, para profundizar en estos aspectos de la cultura española y preparar alguna actividad gramatical o de comprensión oral o escrita de los mismos.

Historietas infantiles en clave de humor: <http://www.terra.es/joven/articulo/html/jov3617.htm>

Mis tebeos de los cincuenta: <http://gualda.galeon.com/id79.htm>.

Un paseo por la historia del tebeo de la mano del abuelito: <http://www.xtec.es/~faguile1/manolito/historia.htm>.

Reseña sobre Historietas, cómics y tebeos españoles: <http://www.tebeosfera.com/Obra/Libro/Monografia/Alary.htm>.

Risas y aventuras: <http://www.larioja.com/rioja/internautas/200303/11/mortadelo.html>.

Artículos sobre autores

Escobar, maestro de maestros: <http://www.iespana.es/ElColeccionista/escobar.htm>.

Escobar e Ibáñez. En clave de humor: <http://www.terra.es/joven/articulo/html/jov3619.htm>.

Francisco Ibáñez, el genio del humor: <http://www.delcomic.es/museo/mono/m-ibanez.htm>.

Ricardo y Nacho: un poco filósofos, un poco humoristas, un poco piratas. <http://www.tugueb.com/comic/2001/02/lupa/ricardoynacho/ryn1.html>.

Historia del cómic:

El mundo del cómic: <http://www.museodelnino.es/sala4/mundocomic/mundocomic.htm>. Una página atractiva dirigida a los niños para conocer los tebeos y los personajes que los pueblan.

La enciclopedia de de los recuerdos: <http://www.teacuerdas.com/nostalgia-tbo.htm>. Un breve repaso a la historia del tebeo en España.

Museo del Cómic (la mejor): <http://www.delcomic.es/museo/inicio.htm>. Versión digital del Museo del Cómic y la Ilustración. Pertenece al Círculo del Cómic y del coleccionismo, asociación sin ánimo de lucro que tiene como objetivo difundir la cultura del cómic. Se financia a través de las cuotas de sus socios y la venta de material propio (colecciones). Publica monografías y boletines y ofrece información sobre actividades, novedades, artículos de crítica y opinión. Encontramos ejemplos de historietas de tebeos españoles que podemos imprimir, como por ejemplo:

- *13, Rue del Percebe:* http://www.delcomic.es/museo/mono/Ibanez_Rue13.htm
- *Gordito Relleno:* <http://www.delcomic.es/museo/mono/pulgarcito2.htm>
- *Los grandes inventos del TBO:* <http://www.delcomic.es/museo/mono/inventos.htm>

Otros personajes:

Quino, página oficial: <http://www.clubcultura.com/clubhumor/quino/espanol/index.htm> y <http://www.tugueb.com/comic/2001/05/lupa/quino/q.html>.

Mafalda On line: <http://www.geocities.com/soho/museum/5495/>, <http://www.arrakis.es/~edufm/> y <http://www.geocities.com/soho/museum/5495/>. Historia, viñetas, imágenes sobre Mafalda y todos sus amigos.

La página oficial de Maitena: <http://www.clubcultura.com/clubhumor/maitena/index.html>.

Papitus: <http://www.papitus.com/>.

Portales de cómic internacional en español:

tuGueb.com-Cómic: <http://www.tugueb.com/comic/>, de Jose Antonio Serrano y colaboradores. Con monográficos, enlaces y lista de librerías virtuales.

Humorada.com: <http://www.humorada.com/>. Un sitio dedicado al humor con bastante material multimedia y una lista de discusión.

PlanetaCómic: <http://www.planetacomix.com/comic/>. Tienda virtual de cómics.

Criterios para diseñar las actividades

Una vez que disponemos del material de base, tenemos que tener claro qué criterios vamos a seguir para diseñar actividades lúdicas. Eso sí que no hay que tomárselo como un juego. Hay que calcular muy bien todos los pasos que vamos a dar.

En primer lugar, considero que estas actividades tendrán carácter de *material complementario*. Aunque, en el mejor de los casos, usemos un manual de los muchos y buenos que hay en el mercado, con su libro para el profesor y su libro para el alumno (que hasta puede venir completado por cuadernillos de actividades extras, reforzado con material audiovisual y/o multimedia y actividades para trabajar con Internet), incluso en este caso ideal, se harán necesarias actividades complementarias para ajustarse como un guante a las particularidades de los grupos con los que trabajamos (y eso lo saben bien los profesores): ajustarse a las necesidades concretas de los alumnos y a la curiosidad que se les puede despertar por temas de la lengua y la cultura española que no están contemplados en los manuales (es imposible abarcar todos los aspectos). También nos servirá para dar variedad a nuestra dinámica de trabajo y no estar siempre pegados a los libros. Este carácter de material complementario nos coloca ante una situación ventajosa, puesto que es más fácil, rápido y barato diseñar una actividad de apoyo que complemente los objetivos que estamos trabajando que una tarea completa.

En cuanto al proceso de elaboración, tendremos que tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) El *nivel* al que van destinadas las actividades: me parece que a lo largo de toda esta intensa jornada ha quedado claro que “el juego no es sólo cosa de niños”, como muy bien titula una de las participantes su comunicación, por lo que podremos adaptar este material a actividades para todas las edades (desde niños hasta adultos) y niveles de competencia de español de nuestros alumnos. Es sólo cuestión de ir adaptando los contenidos lingüísticos que queramos practicar y de complicar más o menos las reglas del juego.

b) Los *objetivos* que queremos alcanzar: en el caso que nos ocupa, y sin restar absolutamente ninguna importancia a los objetivos comunicativos y gramaticales, hay que dar un realce especial a los objetivos culturales y así, aprovechando que vamos a usar como protagonistas de nuestra actividad a personajes de los tebeos, reforzaremos siempre este aspecto proporcionando a los alumnos conocimientos extras que les permitan profundizar en el mundo del tebeo.

c) Las *destrezas* que se van a poner en práctica: cualquier destreza puede ser ejercitada con este tipo de material.

d) *Preparación del material*: una vez que hemos completado las etapas de búsqueda y selección de los materiales, tenemos que pensar en qué tipo de actividad nos interesa realizar. No todas ellas tienen que ser en forma de juego reglado, porque diseñar un juego no es tan sencillo como puede parecer a simple vista: hay que pensar bien la dinámica, elegir cuidadosamente los materiales y su distribución, relacionarlos adecuadamente con los objetivos que nos hayamos planteado, y darle un formato atractivo, ese toque especial que convierta la actividad en algo diferente y que despierte de manera especial el interés de los estudiantes. Y además lo ideal es probar la actividad antes, con compañeros o con quien tengamos a mano, para ver que está todo en su sitio y no nos falla nada. No hay nada peor que llevar una actividad supuestamente entretenida y lúdica y que luego falle por estar mal planteada. En el Anexo I se muestran ejemplos de actividades con diferente grado de complejidad en su diseño. Las más sencillas no tienen por qué dejar de ser atractivas: el simple hecho de usar el material de los tebeos ya le proporciona el toque lúdico y diferente que pretendemos conseguir con este tipo de actividades. Como muestra de actividad de realización más sencilla, presentamos la de ordenar una historieta de *13, rúe del Percebe*, para la que sólo necesitamos dos fotocopias. El ejemplo de un juego reglado se ofrece en la actividad titulada «Adivina de qué va Mortadelo».

e) El *material* elaborado debe ser cuidado y atractivo, que compita en calidad con el de los manuales que se usan en clase. Esto no es difícil de conseguir porque, como ya hemos comentado, encontramos en la red sitios

muy elaborados y con todo tipo de recursos. Lo que más abunda son textos e imágenes. Estas últimas son las que proporcionan el encanto especial a la actividad, porque son realizadas por artistas con mucho talento, como los dibujantes Ibáñez o Escobar, maestros del tebeo. Aunque menos abundantes, también encontramos materiales multimedia, como en el caso de la magnífica página de Goomer, que contiene historietas animadas con sonido y subtítulos en español elaborados con el programa Flash.

d) Entre los recursos está el *espacio* donde vamos a realizar estas actividades, que es muy importante, como cualquier otra. Antes de diseñar la actividad, tendremos que elegir dónde la vamos a llevar a cabo. Si tenemos la suerte de contar con un laboratorio de informática, con un número de ordenadores suficiente para que todos los alumnos puedan participar y con acceso fácil a Internet, tanto mejor. En el caso de que no dispongamos de estos equipamientos, no hay que preocuparse. De hecho, como hemos dicho antes, las actividades que se presentan en este taller se han pensado para su realización en clase y sin medios especiales. Eso sí, siempre hay que procurar organizar el aula de manera más informal, rompiendo con la disposición tradicional y convirtiéndola en un espacio verdaderamente lúdico. Merece la pena soportar un poco de alboroto e incluso de desorden inicial que luego se verá recompensado en la diversión que la actividad proporcionará. Si la actividad está bien planteada, el juego divertirá, relajará y provocará un clima agradable y distendido. Con este "calentamiento" luego será más fácil seguir por caminos más arduos.

e) Tipo de *agrupamiento*: desde mi punto de vista, es preferible que las actividades en las que se quiera potenciar el componente lúdico no se realicen individualmente, sino en parejas, en pequeño o en gran grupo, dependiendo del tipo de actividad, de su dificultad y de la mecánica del juego, para potenciar un cierto grado de competición que estimule la participación, aunque no debe ser excesivo para que el juego provoque frustración o rechazo.

f) *Procedimiento*: entre los pasos que debe seguir el profesor, en el caso de este tipo de actividades lúdicas, es muy importante poner especial cuidado en la elaboración y explicación de las instrucciones o reglas de juego. De su claridad y dinamismo depende en gran medida el éxito o fracaso de la actividad. Aparte de describir la mecánica del juego, las instrucciones también nos ayudan a la consecución de los objetivos comunicativos que se persiguen, porque pondrá a los alumnos en situación de tener que comunicarse oralmente entre ellos y con el profesor para entender las normas del juego.

g) *Duración de la actividad*: hemos venido comentando que estas actividades deben ser divertidas y dinámicas, por lo que conseguiremos subrayar más su carácter especial si además son breves, sin superar los treinta minutos.

h) *Evaluación*: a tono con el carácter lúdico que las caracteriza, la evaluación de estas actividades será más eficaz si se planifica como parte del juego. No vamos a pretender poner nota o suspender o aprobar a los alumnos por su desempeño como jugadores: mejor es imitar el espíritu de los juegos estableciendo en las instrucciones una puntuación (levemente competitiva, para dar más emoción) que espolee su interés, los desinhiba de su pudor a hablar en público, los ponga en situación de usar el español como un instrumento de diversión y que, en definitiva, les quite el temor de participar. Ya tendremos oportunidad de evaluarlos con otro tipo de actividades. Dejaremos claro que lo más importante es la participación. De este modo será más fácil que luego estén más preparados para participar y practicar la lengua en otro tipo de actividades.

Ejemplos de actividades

Para ejemplificar las actividades que presentamos, de entre todos los personajes que hemos visto en la el conjunto de direcciones, nos centraremos en dos de los más famosos del tebeo español: Mortadelo y Goomer, porque son los que disponen de las mejores páginas en la red. Recomendaremos su visita a los alumnos, en caso de que tengan acceso a Internet que incluyen recursos para el aprendizaje interactivo (películas en Flash, *chats*, etc.).

Lo ideal antes de realizar la actividad es conocer la historia, y para eso acudimos a las páginas seleccionadas en la Guía web que hemos proporcionado. En el Anexo II incluimos textos adaptados de las páginas webs para conocer a los personajes. Son sugerencias. Cada profesor puede buscar por sí mismo los que más le convengan y

adaptarlos a las características específicas de su grupo de alumnos. Podemos elegir varias opciones: trabajar el texto en clase con ejercicios de comprensión de texto o, si no disponemos de tiempo, dárselos para que los lean en casa y ellos mismos solventen sus dudas de vocabulario, o incluso que sean los propios alumnos quienes busquen información sobre los personajes, con indicaciones de dónde encontrar la información.

a) A Mortadelo lo podemos convertir en el campeón del vocabulario. Con él podremos realizar innumerables tipos de actividades. Sus disfraces nos ayudarán a aprender léxico del vestuario, de las profesiones o de los animales, por acotar de alguna manera el amplio mundo que nos muestra este detective tan particular. A partir de ahí, las posibilidades son infinitas: con estructuras lingüísticas relacionadas con la lengua coloquial, será fácil y divertido practicar la descripción física y psíquica, formular y responder todo tipo de preguntas, expresar gustos, preferencias y sentimientos como la simpatía y el afecto, hablar de la personalidad y el carácter, conocer los verbos más usados en español (ser, estar, haber, tener...) y un larguísimo etcétera. Hemos preparado un juego para aprender el vocabulario de las prendas de vestir y las profesiones que se ofrece en el Anexo I. Basado en la dinámica del juego de los barcos: hay que localizar en qué casillas se esconden los disfraces de Mortadelo.

Actividad 1

ADIVINA DE QUÉ VA MORTADELO

Objetivos comunicativos: describir, formular preguntas y contestar.

Objetivos lingüísticos: practicar el vocabulario de las prendas de vestir y las profesiones. Verbos llevar y usar.

Nivel: Inicial/Intermedio

Destreza que predomina: expresión oral y escrita.

Destinatarios: niños, jóvenes y adultos

Tipo de agrupamiento en clase: parejas

Material: fichas de juego A y B, ficha de vocabulario e instrucciones.

Procedimiento: antes de realizar el juego los alumnos ya deben conocer a Mortadelo y su afición por los disfraces (puede ser a través de los textos 1 y 2 del Anexo II). Para iniciar la actividad, se reparten las instrucciones del juego. Si queda alguna duda, el profesor aclarará las normas del juego. Se sortea a cara o cruz quién va a ser el jugador A, que sale primero y se reparten las fichas a cada alumno, advirtiéndoles que no pueden ver la del compañero/a y, si se considera oportuno, también la ficha de vocabulario. Se les deja cinco minutos para que se familiaricen con los dibujos y el vocabulario y para resolver las posibles dudas de vocabulario. A partir de ahí se comienza a jugar.

Duración de la actividad en clase: treinta minutos.

Página web utilizada: <http://www.mortadeloyfilemon.com/>.

b) La página de Goomer, como dijimos, aparte de otros recursos como la descripción de los personajes, dispone de una docena de divertidas historietas animadas en Flash, con música, diálogos sonoros y subtítulos que ofrecen enormes posibilidades para explotar en clase de E/LE. La imagen que mostramos corresponde a la aventura nº 5, en la que Goomer está en la consulta de un psiquiatra (con acento argentino) para contar sus problemas de relación con su novia Elma. Esta historia es ideal para mostrar las diferencias entre la modalidades de español de España y de Argentina. Para usarlas se necesita contar con un laboratorio de informática. Como las actividades que proponemos aquí son para su realización en clase, hay otras



opciones más sencillas, para las que sólo harán falta algunas fotocopias: con Goomer se pueden hacer multitud de ejercicios que contemplen todas las destrezas, pero por las características del personaje y de su historia es ideal para favorecer la expresión escrita, por ejemplo pidiendo a los alumnos que inventen nuevas aventuras de e incluso nuevos personajes. He aquí la que presentamos:

Actividad 2

NO ESTOY PARA FIESTAS

Objetivos comunicativos: Creación de un diálogo y narración de una historia.

Objetivos lingüísticos: practicar las estructuras de estilo directo y conversión al estilo indirecto.

Nivel: Intermedio

Destreza que predomina: Comprensión lectora y expresión escrita.

Destinatarios: Jóvenes y adultos

Tipo de agrupamiento en clase: Parejas

Material: fotocopia de la actividad.

Procedimiento: Con las fotocopias de la actividad, los alumnos por parejas inventan la otra parte del diálogo telefónico. A continuación, los pasarán a estilo indirecto y escribirán una narración.

Actividades complementarias: Dramatización de diálogos y lectura pública de una selección de las mejores historias.

Duración de la actividad en clase: una sesión.

Página web utilizada: <http://usuarios.lycos.es/humorgoomer/>

c) 13, Rue del Percebe: un vecindario disparatado y esperpéntico con el que su autor, el famoso Ibáñez, nos hace pasar momentos divertidos. Estas historietas nos introducen en la vida doméstica de las familias españolas, tratadas, claro está, con un humor corrosivo que llega a veces a lo surrealista. También se les puede sacar muchísimo partido para la clase de E/LE: para situar y describir objetos de la vida doméstica, para hablar de la personalidad y del carácter, para conocer algunas profesiones, para expresar opiniones personales, gustos, preferencias y sentimientos, para hablar de cualidades y defectos y miles de cosas más.

La actividad que se propone es la siguiente:

Actividad 3

¡UNA CASA CON MUCHA GUASA!

Objetivos comunicativos: Reconstruir una historia.

Objetivos lingüísticos: practicar las comparaciones de igualdad, superioridad e inferioridad. Adjetivos de caracterización física y psíquica.

Nivel: Intermedio/Superior

Destreza que predomina: Comprensión lectora y exoesión escrita.

Destinatarios: jóvenes y adultos.

Tipo de agrupamiento en clase: en parejas.

Material: fotocopia del texto 6 y de la actividad.

Procedimiento: Con las fotocopias de la actividad, los alumnos por pareja discutirán el orden correcto de los diálogos. Puesta en común con los resultados.

Actividades complementarias: Hacer una descripción de los vecinos de la casa en la que incluyan la profesión y la descripción física y psíquica. Debate sobre la visión que los alumnos tienen de los españoles.

Duración de la actividad en clase: treinta minutos.

Página web utilizada: http://www.delcomic.es/museo/mono/Ibanez_Rue13.htm.

Conclusión

En este taller he intentado acercarles el mundo (casi desconocido en Brasil) de los tebeos españoles porque constituyen un material lingüístico, cultural y artístico idóneo para “enseñar deleitando”, para revestir las actividades que preparemos de ese componente lúdico tan necesario, como se ha venido viendo a lo largo de este día. Espero que estas breves sugerencias de actividades con protagonistas del tebeo español les incite a sumergirse en este sugestivo universo, lleno de fantasía y humor, sí, pero también plagado de realidad. Espero también haberlos convencido de lo fácil que resulta diseñar actividades para la clase de E/LE usando como medio los recursos de Internet.

Bibliografía

- Alary, Viviane: *Historietas, cómics y tebeos españoles*, 2002, Edición: Presses Universitaires du Mirail: Hespérides Espagne, Université de Toulouse.
- Súper Humor 13, rúe del Percebe*, 2002 (antología), Ediciones B, Madrid.
- MECD, 2001, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, Madrid. Dirección de Internet: <http://www.cervantes.es/obref/marco>.
- Rojas Gordillo, Carmen, 2001, *Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE*. Consejería de Educación. Brasilia.

Carmen Rojas Gordillo
Consejería de Educación



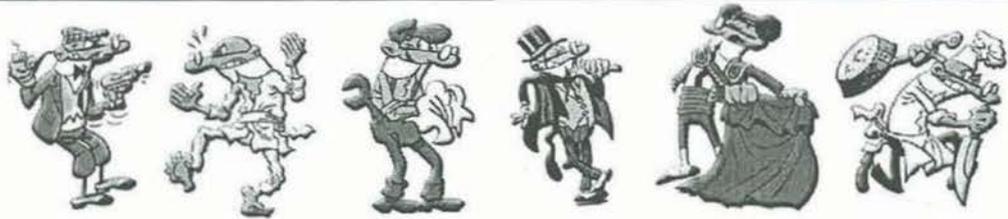
Anexo I

ADIVINA DE QUÉ VA MORTADELO - Ficha para el jugador A

¿Qué sería de Mortadelo sin sus disfraces? He aquí una selección de los mejores. Cuando la situación se pone fea, hay que resolver un problema imposible o tiene que huir del Jefe o del Súper, Mortadelo siempre tiene a mano el disfraz más audaz y adecuado para la ocasión.

Vamos a jugar

Tablero A Averigua en qué casilla están los disfraces de profesiones que se ha puesto Mortadelo. Escribe los resultados en cada celda los resultados y, cuando lo adivines, el nombre de la profesión.

N 1: Lleva ... No lleva ... Usa ... No usa ...	N 2:	N 3:
N 3:	N 4:	N 5:
		
cocinero, detective privado, torero, mecánico, karateca, mago		

Preguntas ¿Usa casco?/¿Usa sombrero?/¿Lleva corbata?/¿Lleva zapatos de tacón?...

Tablero B Ahora te toca a ti ayudar a tu compañero. Responde SÍ o NO a las preguntas que te formule.

Casilla 1: Azafata 	Casilla 2: Dentista 	Casilla 3: Bombero 
Casilla 4: Albañil 	Casilla 5: Botones 	Casilla 6: Herrero 

ADIVINA DE QUÉ VA MORTADELO - Ficha para el jugador B

¿Qué sería de Mortadelo sin sus disfraces? He aquí una selección de los mejores. Cuando la situación se pone fea, hay que resolver un problema imposible o tiene que huir del Jefe o del Súper, Mortadelo siempre tiene a mano el disfraz más audaz y adecuado para la ocasión.

Vamos a jugar

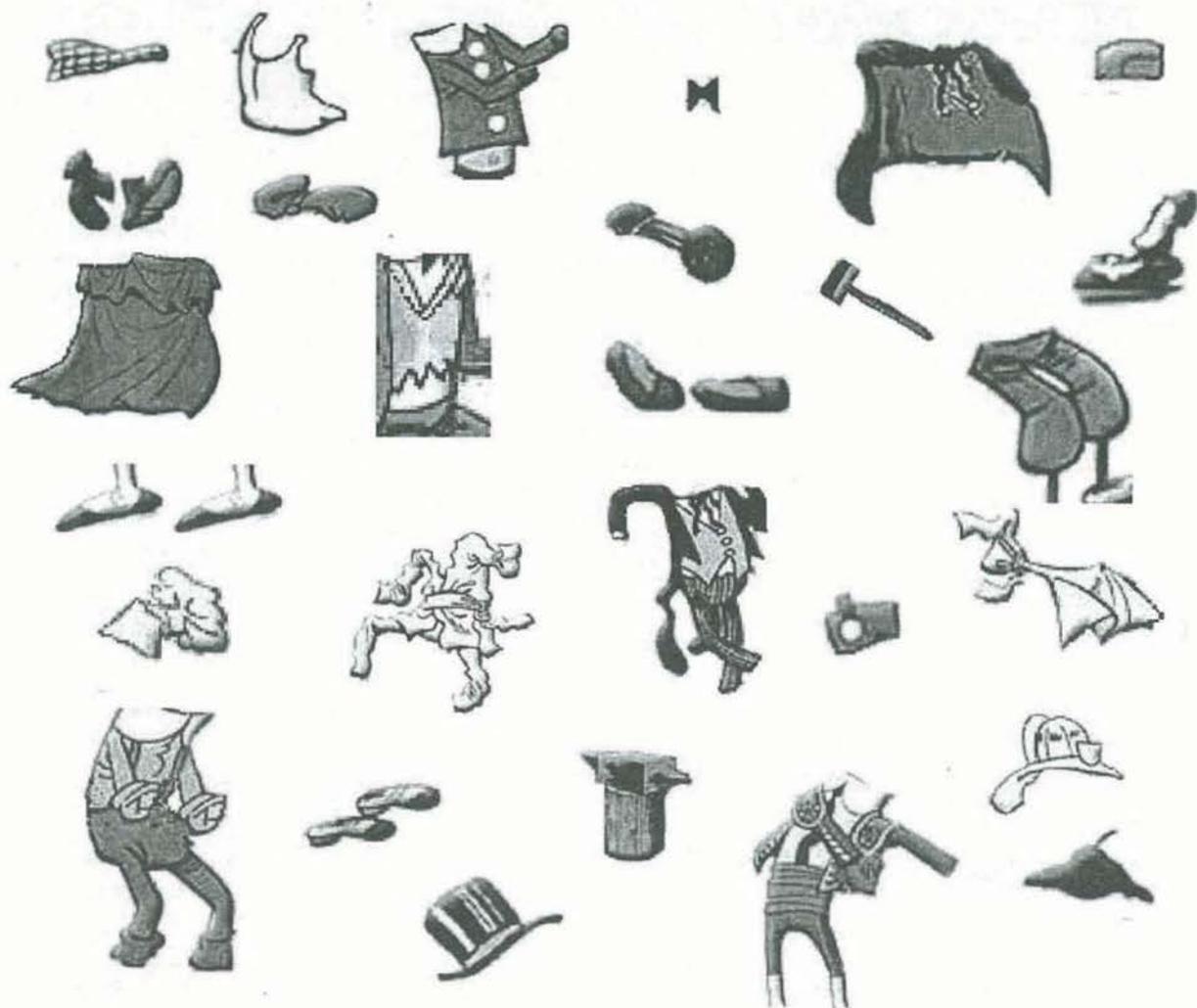
Tablero A Tienes que ayudar a tu compañero/a a adivinar en qué casilla están los disfraces de las profesiones que se ha puesto Mortadelo. Responde **SÍ** o **NO** a las preguntas que te formule.

Casilla 1: Mecánico	Casilla 2: Mago	Casilla 3: Torero
		
Casilla 4: Detective privado	Casilla 5: Karateca	Casilla 6: Cocinero
		

Tablero B Ahora te toca a ti adivinar la casilla donde está cada disfraz de profesiones de Mortadelo. Escribe los resultados en cada celda y, cuando lo adivines, el nombre de la profesión.

N 1:	N 2:	N 3:			
Lleva ... No lleva ... Usa ... No usa ...					
N 3:	N 4:	N 5:			
					
bombero, azafata, botones, dentista, albañil, herrero					

Preguntas ¿Usa casco?/¿Usa sombrero?/¿Lleva corbata?/¿Lleva zapatos de tacón?...



VOCABULARIO

(con dibujo)

Prendas de vestir: casco, mocasines, gorro, traje de luces, delantal, bombachos, chistera, kimono, gorro, manolequinas, montera, botines, camisa, mono, chaleco, alpargatas, pajarita, pantalón, camiseta, gorra, casquete, botas, chaquetilla, boina, capa

(sin dibujo)

zapatos de tacón, bata, corbata, chaqueta, chaqueta, zapatos, cinturón

(con dibujo)

Utensilios/Instrumentos:
mazo, yunque

(sin dibujo)

muela, ladrillo, pipa, alicates, cuchillo, llave inglesa, cemento, espátula, pistola, sartén, capa, extintor, paño o bayeta

ADIVINA DE QUÉ VA MORTADELO - REGLAS DEL JUEGO

El juego consiste en descubrir en qué casillas se ocultan los disfraces que lleva Mortadelo y qué profesiones representan.

OBJETIVO DEL JUEGO

El ganador será el jugador que saque más puntos adivinando en qué casillas están los disfraces de Mortadelo.

MATERIAL

Fichas para el jugador A y B, ficha de vocabulario e instrucciones.

NORMAS DE JUEGO

Se juega a cara o cruz quién sale el primero. El primer jugador (jugador A) hará una pregunta al jugador B para averiguar en qué casilla están colocados los disfraces de Mortadelo:

¿Lleva casco?/¿Lleva sombrero?/¿Lleva pantalón largo?/¿Lleva zapatos?
¿Usa extintor?/¿Usa alicates?/¿Usa ladrillos?

El jugador B sólo podrá responder sí o no. A continuación pasa el turno al jugador B, cambiando los papeles, y así sucesivamente hasta que haya un ganador.

PUNTUACIÓN

Cada disfraz tiene una puntuación de salida de 50 puntos. Por cada respuesta que se use para adivinar el disfraz, se restan cinco puntos.

NO ESTOY PARA FIESTAS

1. Lee con atención la siguiente historieta de Goomer, el gorrón de las galaxias:



2. Con tu pareja, inventa la otra parte del diálogo que no aparece en las tiras cómicas.

3. A continuación, pasa este diálogo a estilo indirecto en una narración en la que entre también la descripción de los personajes.

¡ ESTA CASA TIENE GUASA!

A continuación aparecen los bocadillos con los diálogos de una famosa historieta del tebeo español: *13, rúe del Percebe*. Tendrás que ordenarlos y colgarlos en orden en historieta muda que se te ofrece.

1. ¡Quieres dejar eso en paz de una vez! Le repito que la aspirina se le cayó hace un momento me la he encontrado yo.

2. ¡Idiota, más que idiota! ¡Mira que robarle el bolso precisamente a mi madre! ¡Ya verás cuando se encare!

3. ¡Me importa un rábano que te dé vergüenza ir así a la fiesta de disfraces! ¡Te necesito de pareja!

4. Sentimos mucho que se le haya muerto el canario, señor Rufino, pero ¿no podría poner la señal de luto en otro sitio?

5. No, no s... se p... ponga usted así... Es v... verdad que el tra... traje lo hi... hie yo... pe... pero se lo llevé pu... puesto y me... ve... cito u... un señor más pe... pequeño.

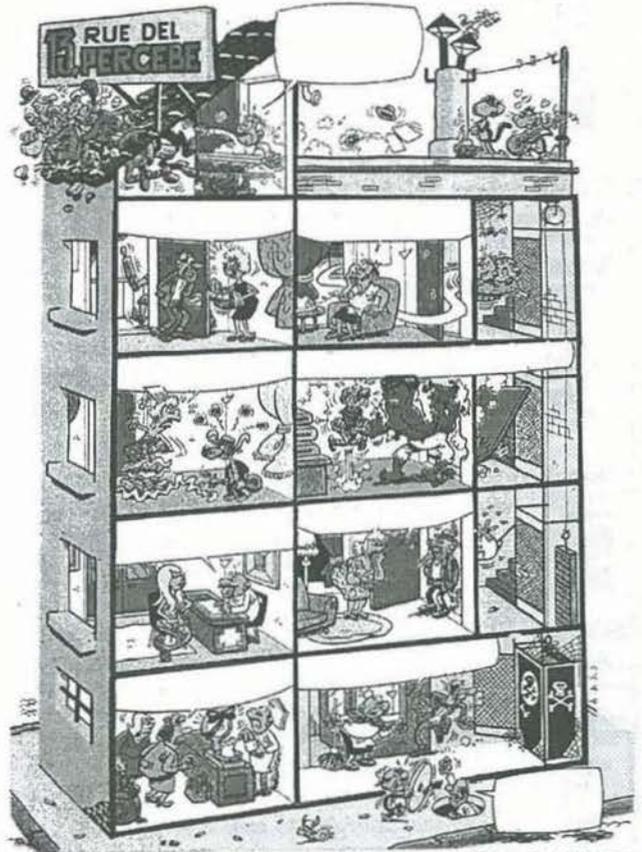
6. No lo tome usted a mal, pero... ¿podría pagarme este mes por adelantado?

7. Desde que ese pintor tan excéntrico del ático se empeñó en decorar el ascensor, todo el mundo se sube a pie.

8. ¡No les entiendo! ¡Llevan media hora golpeando y jurando que entrarán "como sea" y ahora que les abro yo mismo se largan por el otro lado!

9. El nuevo juguete que le han regalado a Pepito es la monda! ¡Un plástico volante que parece de verdad!

10. Lo lamento, señorita... Si lo que le duele es la cabeza, no puedo curarla yo... Otra cosa sería si le doliese la cola. ¡Comprende?



Anexo 2

Texto 1

 LOS TEBEOS DE SIEMPRE	
Los tebeos	
	<p>La revista TBO es quizás la representante por antonomasia del cómic español (de hecho, los llamamos tebeos). Dicha publicación fue la cuna de personajes tan emblemáticos como el profesor Franz de Copenhague (cuyos extraños inventos fueron casi proféticos), o la familia Ulises. Otras famosas revistas dedicadas al humor fueron Pulgarcito, Jaimito y DDT. Enfocadas al público femenino había revistas como Lily, y no hay que olvidar los relatos de terror de SOS.</p>
Aventuras	
	<p>Las historietas de aventuras fueron bastante populares durante los años 50-70. A diferencia de los futuristas superhéroes americanos, nuestros héroes pertenecían al pasado. El Guerrero del Antifaz empezó a editarse en 1944. Este héroe, en realidad hijo del Conde de Roca, desconoce su identidad: creyéndose hijo del malvado Ali-Kan, luchó contra los cristianos y ahora trata resarcir su culpa defendiendo la cruz. El Capitán Trueno corre numerosas aventuras al lado de sus inseparables amigos Goliat y Crispín, a los que se suele unir la bella Sigríd. El Jabato es un ibero que, en los albores de la cristiandad, y acompañado de Taurus y Fideo, lucha siempre al lado de los más débiles. En la misma línea que los anteriores, otro personaje destacado fue el Corsario de Hierro, mientras que Roberto Alcázar y Pedrín son los protagonistas de peligrosas aventuras allá por los años 50, propinando mamporros a diestro y siniestro.</p>
<p>El Corsario de Hierro</p>	
Humor	
	<p>El sentido del humor español es fielmente retratado por medio de sus personajes: no hay que olvidar que si algo sabemos hacer los españoles es reírnos de nosotros mismos. Sus más famosos creadores son ESCOBAR (Zipi y Zape, Carpanta), IBAÑEZ (Mortadelo y Filemón, Rompetechos, el botones Sacarino, Pepe Gotera y Otilio, 13 Rue del Percebe), VÁZQUEZ (Anacleto, hermanas Gilda), SEG (Rigoberto Picaporte), etc. Mortadelo y Filemón son quizás los personajes más carismáticos: superagentes secretos de la T.I.A. que lo mismo detienen a una banda de gánsters que participan en las Olimpiadas. También fueron muy populares los traviosos gemelos Zipi y Zape, aunque hoy día sus travesuras resultan altamente inocentes. Entre los nuevos personajes en esta línea destaca SuperLópez (JAN), nuestro Superman a la española, que nace en 1973.</p>
<p>Anacleto</p>	
	
<p>Súper López</p>	
Los comics de ahora	
	<p>A pesar de la invasión manga que azota a todo el mundo del comic, y que está obligando a cambiar de oficio a más de uno, nuestros tebeos siguen resistiendo. Algunos de los antiguos personajes siguen en activo como es el caso de Mortadelo y Filemón; otros son nuevos como Goomer o Mot. Entre las publicaciones que aún se editan destaca la revista El jueves</p>

Texto 2

MORTADELO

El secreto del éxito de Mortadelo y Filemón probablemente esté en que a lo largo de sus cuarenta años de historia no han perdido nunca ni un ápice de vigencia y se han ido renovando constantemente. De la mano de Francisco Ibáñez (Barcelona, 1936), vamos a hacer un repaso a la evolución de los cómics de Mortadelo y Filemón durante este tiempo.

El día 20 de enero de 1958, en el mítico número 1.394 de Pulgarcito, la revista infantil más popular del momento, nació Mortadelo y Filemón, Agencia de Información. «En aquella época se estilaban las rimas y los pareados», recuerda Ibáñez. Desde ese día se han vendido más de 150 millones de ejemplares de los 150 álbumes publicados de Mortadelo y Filemón y se han traducido a más de una decena de idiomas. No es de extrañar pues que, según dice el propio Ibáñez, «mis personajes han viajado mucho más que el propio autor». Poco a poco fue demostrando su talento hasta que le ofrecieron la oportunidad de crear unos personajes propios. La censura de la época le obligó a andar con pies de plomo y tuvo que evitar cualquier atisbo de erotismo o de violencia. En estas condiciones creó unos personajes bastante similares a los actuales, aunque entonces Mortadelo no se despegababa de su paraguas, Filemón de su pipa y ambos llevaban sombrero. Eso sí, desde el principio Mortadelo ya se disfrazaba (en las 16 viñetas de la primera página se disfraza de perro, sereno, mozo y pingüino) y Filemón ya ejercía de jefe.

Ibáñez, que se define como un consumado admirador de clásicos del cine cómico como Abbot y Costello, Chaplin y Harold Lloyd, había creado un Sherlock Holmes y un Watson a la española. «Al principio la historieta era un chiste inflado que se desarrollaba al final. Los de la censura querían que nadie pensara, que la gente pasara el rato. Por eso no aparecen mujeres en las historietas, cuando los censores veían a una le empezaban a recortar las curvas hasta dejarla como un espárrago cabezón. Un día dibujé un perro comiéndose un hueso y me lo censuraron porque afirmaban que aquello no era hueso, que aquello era un miembro viril y que había que quitarlo».

Con los años, Mortadelo y Filemón se deshicieron de la pipa, del paraguas y de los sombreros y ganaron papel. En 1964 ya eran muy populares y ocuparon la página central de Pulgarcito. En 1969 lo fueron todavía más y en la recién creada revista Gran Pulgarcito, comenzaron las historietas por entregas. El que inauguró la colección Ases del Humor fue *El Sulfato Atómico*, donde dejaron de estar solos e ingresaron en la T.I.A. (Técnicos de Investigación Aeroterráquea). Allí se las tendrían que ver, además de con cacos y malhechores, con el colérico Superintendente Vicente (el Súper) y con los inventos del Profesor Bacterio. El salto evolutivo fue enorme, Ibáñez convirtió las páginas de Mortadelo y Filemón en una sucesión disparatada de gags y, con la T.I.A., introdujo algo de política: a nadie se le escapaba que era una parodia de la C.I.A.

En los años setenta, el éxito de la colección Ases del Humor, y también de las revistas Mortadelo, Súper Mortadelo, Mortadelo Gigante convirtieron a F. Ibáñez en el principal activo de Bruguera y se convirtió en un negocio a exportar: «Vieron que, si se hacía algo de calidad, ese algo tenía salida, se podía vender fuera», recuerda. Por aquel entonces murió Franco y llegó la libertad creativa a España y también para Mortadelo y Filemón. «Aunque de vez en cuando salía algún político, no hice crítica de la situación política. Para eso estaban ya otros humoristas. Y tampoco entró el destape, que es un arma de doble filo: a la larga se agota y a la corta resulta absurdo».

Pero cuando Mortadelo y Filemón traspasaron realmente todas las fronteras fue cuando la T.I.A. comenzó a encomendarles misiones en los Mundiales de fútbol y en las Olimpiadas. Así, en 1978 cruzaron el charco para jugar en Argentina y en 1980 boicotearon los Juegos de Moscú más que los propios americanos. Con la llegada de los años ochenta, Mortadelo y Filemón se consolidan como el Astérix o el Tintín hispánicos. En la última década le ha sacado mucho partido a la actualidad española y ha convertido a Juan Guerra en Juanito Batalla; a Luis Roldán en Rulfián, director de la Guardia Viril; y ha hecho que Jordi Pujol, Maragall, Serra y Felipe González se peleen por un sillón en las Olimpiadas de Barcelona.

«A veces los políticos nos hacen competencia desleal, ellos tienen más gracia», ha dicho de ellos Ibáñez. También ha convertido la gaviota del Partido Popular en un buitres en el especial del último Mundial o ha escrito títulos como *El atasco de influencias*, *Corrupción a mogollón*, *El pinchazo telefónico* o se ha atrevido con temas más universales, como en las aventuras de *Bye, bye, Hong Kong!*, *Dinosaurios* o *Las vacas chaladas*.

El ingreso de Mortadelo y Filemón en la madurez ha llevado a Ibáñez a despejar la gran incógnita del último medio siglo: ¿qué hacen dos hombres solos viviendo en la pensión El Calvario? Ibáñez responde: «Pues no son rarillos, no. Han tenido unas cuantas señoras con las que han acabado mal. ¿De qué otro modo podían acabar?». Efectivamente los tiempos han cambiado y Mortadelo y Filemón con ellos. Así le ha llegado a Ibáñez la hora de los premios y los aniversarios y él sigue en la brecha. Tanto es así que, sobre el hipotético final de Mortadelo y Filemón, Ibáñez ha sentenciado: «Yo no quiero matarlos. El día que yo desaparezca alguien tendrá que continuarlos».

(Adaptado de: <http://www.mortadeloyfilemon.com/>)



Texto 3

MORTADELO

A pesar de no ser el jefe, Mortadelo es el auténtico protagonista de estas historietas. Este larguirucho que va siempre enfundado en su levitón negro (excepto cuando se prueba uno de sus infinitos disfraces), calvo como una bombilla y algo corto de vista, es sin duda, el personaje más famoso de F. Ibáñez.

Cuando nació Mortadelo, sus padres enseguida se dieron cuenta del asombroso parecido que tenía con una mortadela y siguiendo con la tradición familiar de no estrujarse mucho el cerebro, decidieron ponerle el nombre de Mortadelo. Desde bien pequeño empezó su afición a los disfraces y pronto se convirtió en un joven guapetón. Lucía una hermosa melena de pelo negro y era conocido como Mortadelo el «Melenudo» pero sólo hasta que conoció al profesor Bacterio, un biólogo famoso, que le dio una fricción con un invento suyo para no tener que preocuparse jamás por la caída del cabello. Efectivamente la loción funcionó y Mortadelo se quedó más calvo que una bola de billar. Entonces decidió utilizar una indumentaria que le hiciera pasar desapercibido ante los ojos del mundo: una levita negra que le hace parecer más una longaniza que otra cosa.

Poco después, buscando trabajo, conoció al que sería su inseparable compañero, Filemón. Ambos se presentaron para un puesto de jefe en una Agencia de Información pero Filemón fue más rápido que él y le sacudió un porrazo en toda la cabezota cuando iban a entrar en la Agencia. Desde entonces Filemón es el jefe y él, el ayudante. Mortadelo pasa los ratos libres entre el billar y los bares y ahí dónde le vemos es un auténtico mujeriego. Su familia viene de Borricón de Arriba pero vive con Filemón en una pensión que es un asco. Gracias a su trabajo en la T.I.A., Mortadelo ha podido sacar lo mejor de sí mismo y con su ingenio y su capacidad para tener el disfraz apropiado para cada ocasión (tan pronto puede ser un león, como una bombilla o una bailaora flamenca) resuelve los casos más complicados e inverosímiles.

Mortadelo y Filemón serán chapuceros hasta la médula pero, como dice su creador F. Ibáñez, «son humanos y no los clásicos héroes».



(De: <http://www.mortadeloyfilemon.com/>).

Texto 4

GOOMER, EL GORRÓN DE LAS GALAXIAS

Las aventuras del camionero espacial

Nació a finales de los 70 en una cafetería del madrileño barrio de Cuatro Caminos por obra y gracia de dos genios de las tiras cómicas: Ricardo y Nacho. Los años pasaron y Goomer, así llamaron los orgullosos padres a su criatura, sigue siendo ese tipo "barrigón" que llegó al mundo que Ricardo y Nacho se inventaron en pleno "boom" de «La Guerra de las Galaxias»:

Érase una vez un tiempo indeterminado, una galaxia desconocida y un planeta poblado por seres verdes de ojos saltones. Un lejano mundo en el que cualquier objeto supuestamente inanimado podía echar a correr en cualquier momento sin que nadie se tirara de los pelos por ello. En resumidas cuentas, un lugar poblado por criaturas de aspecto espeluznante que vivían en armonía. Sin embargo, un buen día, todo cambió. El destino hizo que un tal Goomer, un tipo bajito y barrigón parara allí con su camión sideral. El sitio le gustó tanto que decidió asentarse para siempre. Entonces se echó novia formal, Elma, a la que sableaba un día sí y otro también con ese *savoir faire* que sólo tienen los seductores de primera división. Y ella tan contenta. Porque, ¿qué representante del género femenino —terrestre o alienígena— puede resistirse a los caprichos de semejante ejemplar de varón?

Y es que Goomer —versión americanizada del más castizo Gumersindo— es un hombre de contrastes. La criatura que los inseparables Ricardo y Nacho parieron entre cerveza y cerveza en un bar de Cuatro Caminos alberga en un solo cuerpo lo peor de cada casa. Sus propios padres lo saben —ellos lo diseñaron a su antojo— y no se andan con chiquitas al hacer su perfil psicológico: «Es gorrón y humano en el más amplio sentido de la palabra. En resumidas cuentas, un auténtico sinvergüenza», dicen de él.

De todas formas, que nadie se confunda, esto no quiere decir que Goomer sea un mal chaval. De eso nada. El, como diría aquella cantante, «es un golfo, porque Ricardo y Nacho lo hicieron así». ¿Qué le saca el dinero a Elma? Vale. ¿Qué está enamorado de su preciosa cuñadita? Cierto. ¿Qué es tan poco romántico como pasar la luna de miel en la casa de Gran Hermano con la suegra? De acuerdo. Pero este profesional de las carreteras espaciales tiene muchas otras cosas buenas. En el fondo, es un sensible al que se le pone el corazón en un puño cada vez que ve una injusticia. Un hombre comprometido con sus ideales que se niega a comer carne cada vez que se pone a pensar el mal rato que pasan las alien-vacas en el matadero.

Físicamente, a pesar del megamichelín, Goomer resulta de lo más atractivo, irresistible para el sexo opuesto. Por eso la pobre Elma no gana para disgustos, aunque —hay que decirlo— de vez en cuando se toma la revancha. En fin, que este joven de edad indeterminada la parte. ¿Será por su calva incipiente y su sonrisa socarrona a lo Bruce Willis?

(Adaptado de: <http://aula.el-mundo.es/aula/noticia.php/2000/05/19/aula958672566.html>)



Texto 5

EL MUNDO DE GOOMER



El típico chupóptero-holgazán, fiel a un código ético muy particular. Este humano, una especie de desastroso y barrigón "Han Solo", explorando galaxias, cayó en un planeta con tremendo potencial.

Se quedó a vivir allí, claro, imantado por las perspectivas de no dar un palo al agua el resto de sus días. Una sugerente marciana, Elma, comparte su existencia con este vago redomado.

Su principal atractivo, un morro ilimitado y una naturalidad pasmosa para vivir de las mujeres.

(De: <http://www.elmundo.es/goomer/>).

Texto 6

¡UNA CASA CON MUCHA GUASA!



Viajé a una calle mitológica de mi infancia que Ibáñez inventó para mí y para mis compañeros de generación allá por 1961. me detuve en la portería del número 13, pidiendo en vano alojamiento, y fui comprobando *in situ* cómo los viejos habitantes de la casa seguían tan vivos, tan geniales, tan disparatados como la primera vez que los conocí, cuando el mundo era una estantería atiborrada de tebeos y yo vivía en una de sus baldas.

Allí estaban, empezando por la buhardilla y el tejado, y terminando en la portería y en la tienda de ultramarinos: el moroso Manolo, perseguido sin cesar por sus acreedores; un ratón sádico y su pareja, un gato masoquista; Ceferino, un ladrón compulsivo, y su esposa; varios —de tres a cinco— niños terribles consagrados, entre otras barbaridades, a la tarea de torturar a los pretendientes de su hermana mayor; una viejecita de la Sociedad Protectora de Animales; un doctor Frankenstein de guardarrope que acabará dejando el piso a mitad del libro para ser sustituido por un sastre delirante; un enloquecido veterinario; doña Leonor, reina y señora de los realquileres; un tendero tramposo; una portera arquetípica, y, por último, el inquilino de una cloaca cuyo acceso exterior daba a la entrada de la casa.

13, rúe del Percebe, así, a la francesa, pero con acento en la *u* de *rúe*, a la española, trasladando el callejero de París al territorio de la guasa castiza y del cachondeo, riéndose con todos y de todo, utilizando unas claves de humor que, en ocasiones, se acercan al surrealismo, como en aquella página en que el ladrón ha desvalijado los demás pisos de la casa, que aparecen vacíos en sus respectivas viñetas, o en muchos otros ejemplos, tan próximos en concepción y en realización al subgénero humorístico del absurdo".

Luis Alberto de Cuenca, Prólogo a la antología *Súper Humor 13, rúe del Percebe*, 2002. Ediciones B, Madrid.

EXPERIENCIAS

el
componente
judicial
en la clase
de español
lengua
extranjera

EXPERIENCIA LÚDICA DE COMUNICACIÓN ORAL EN LA CLASE DE E/LE: UTILIZANDO EL POWER POINT DE MANERA CREATIVA

Alba Estela Sánchez Souza

Introducción

Produce gran satisfacción ser “educador”, pero al mismo tiempo implica una inmensa responsabilidad. El educador de hoy se encuentra en medio de un remolino de innovaciones tecnológicas, teorías educativas y caminos de desarrollo profesional. Cada vez tiene a su disposición más herramientas de trabajo y, paralelamente, cada vez el proceso educativo depende más de él para desarrollarse con plenitud, pues corresponde al docente cumplir el papel fundamental de organizar las unidades didácticas e involucrar a sus alumnos en actividades curriculares que tengan sentido para ellos.

Si el foco de la escuela del siglo XX estuvo centralizado en la memorización de la información y la práctica exhaustiva de ejercicios, la escuela de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI se estructuró teniendo como base la formación de competencias integradas dentro de un proyecto educativo. En la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990) elaborada en Jomtien, Tailandia, se dejó claro que la reforma educativa es una prioridad mundial y que el desarrollo de sus competencias es el único camino para ofrecer, verdaderamente, una educación para todos. Aquellos que no estén preparados para el trabajo conceptual y creativo pueden estar caminando hacia la exclusión social a través del desempleo.

Ante este panorama, el docente puede sentirse preocupado, pensando si participa o no en esta reforma educativa, o, al contrario, muy motivado para poner en práctica los cambios necesarios para una sociedad educativa en transformación.

Con el objetivo de motivar e incluir al profesor de español como lengua extranjera (E/LE) en la reforma señalada anteriormente, esta comunicación pretende dar a conocer una experiencia realizada con alumnos de la Enseñanza Brasileña Fundamental y Media que estudian español. Se trataba de desarrollar una clase que estimulase la práctica de la comunicación oral de forma lúdica, aliándose con las potencialidades creativas que ofrece una herramienta o recurso informático como es el *Power Point*.

Sobre el juego

Considerando que el ser humano es gregario y que necesita estar con otras personas, el juego se da en la relación con el otro, y es allí donde se amplían los horizontes de la conciencia individual. Todos quieren formar parte del *juego de la vida*, así como lo enfatiza Gustav Bally (1958:8) cuando dice: «sólo juega el hombre cuando es hombre en todo el sentido de la palabra, y es plenamente hombre sólo cuando juega». Aislarse y no participar lleva intrínseco decir no al crecimiento humano y personal.

Jugar tiene elementos fácilmente reconocibles: crear y cumplir reglas, en un ejercicio de relación social; usar el tiempo, el espacio y los materiales de la mejor forma para llegar a una meta; crear soluciones o formas nuevas; vivir intensamente el momento, absorbiendo todo con gran interés. Volviendo a la escuela y a la clase, ¿no es exactamente esto lo que sueñan hacer los educadores tanto con sus alumnos como con sus compañeros de trabajo?

Por otro lado, cuando los elementos del juego están ausentes en la clase, surge la temida indisciplina, tal como lo analiza la profesora Teresa Cristina Rego (1996: 87) desde una perspectiva vygotskiana, cuando señala que «a disciplina, ao invés de ser comprendida como um pré-requisito para o aproveitamento escolar, deve ser encarada como resultado (ainda que não exclusivo) da prática educativa realizada na escola».

Si nos centramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera en la escuela, estas simples observaciones sobre el juego y sus implicaciones nos sitúan frente a las estrategias, actividades y recursos educativos que deberán utilizarse bajo una perspectiva lúdico-lingüística que esté en consonancia con los intereses reales de los estudiantes. Hay que formular una pregunta pertinente: ¿cuál es, en este momento, el principal “*juguete*” de niños y jóvenes, cuando la familia y/o la escuela disponen de él? La respuesta es bien conocida: el ordenador... Y si se busca alguna herramienta informática que permita conciliar el juego con la actividad educativa, por las posibilidades de creación e interacción que ofrece, se podrá descubrir el *Power Point*, recurso informático que consiste en un conjunto de herramientas de fácil utilización para la creación de diapositivas o *slides*.

El *Power Point*, una herramienta informática

El *Power Point* es un programa que ya viene instalado en el *Office*, para ambiente *Windows*. Es muy agradable jugar con todas las posibilidades de creación que ofrece: tipos de letras, tamaños y colores diferentes, fondos de diversos temas, gráficos, tablas, fotos escaneadas, dibujos hechos a mano, efectos sonoros, músicas, movimientos, inicios y finalizaciones. Como resultado final, permite crear una presentación con animación, fondo musical, diagramación de textos, gráficos, videos, dibujos y fotografías. Las diapositivas pueden ser modificados durante la presentación, si así se desea. Posee un archivo de imágenes propio, pero también se pueden obtener de otras fuentes. La creatividad, sin duda, encuentra aquí un campo fecundo.

El *Power Point* es especialmente útil para realizar presentaciones para un público numeroso y para dejar bien claro lo que se quiere comunicar. Se puede visualizar en el mismo ordenador, por ejemplo, conectado en red o no, o con un proyector multimedia (en este caso, se pueden usar los recursos de animación y sonido) o con proyector de diapositivas estándar de 35 mm, con retroproyector o impresas en papel (sólo imágenes y textos).

Desde el punto de vista de la Neurolingüística, el *Power Point* permite comunicarnos de una forma más eficiente con un mayor número de personas, porque cuenta con los canales visual y auditivo.

Trabajar con proyectos

La palabra *proyecto* alcanza hoy una gran dimensión. Un proyecto implica la creencia de que hay algo que realizar y de que esto es posible. Los proyectos, según Nilson J. Machado (1997:63) «constituyen los instrumentos de realización de la libertad individual, los espacios de iniciativa, de la manifestación de la creatividad, de la invención de posibilidades». Trabajar con proyectos permite fragmentar un emprendimiento mayor en tareas menores, más fáciles de realizar, lo que facilita su realización.

En un proyecto, el alumno tiene un papel totalmente activo: depende de su trabajo que éste se concrete. Esta forma de trabajar permite articular intereses individuales y colectivos al fijarse metas basadas en la cooperación y en la participación. La teoría de las *inteligencias múltiples* también valora el ejercicio de diferentes habilidades del alumno y del/la profesor/a en diferentes momentos como parte de un desarrollo integral.

La clase de E/LE no huye de la regla: pretende desarrollar y estimular las competencias de lectura, comprensión, producción oral y escrita. Los alumnos podrán *trabajar* estas competencias de una forma lúdica y motivadora si utilizan el *Power Point* para elaborar una actividad y posteriormente la presentan en clase. Recordamos lo que afirma Begoña Llovet en relación con los porcentajes de lo que una persona interioriza empleando sus canales sensoriales: «nos acordamos de un 30% de lo que escuchamos, un 50% de lo que vemos, un 75% de lo que vemos y escuchamos y un 90% de lo que hacemos»¹.

Presentación del Proyecto: «Momentos importantes de mi vida»²

La experiencia que se describirá a continuación fue realizada con alumnos de 8º de Enseñanza Fundamental y de 1º y 2º de Enseñanza Media. Se eligió esta edad porque es una actividad compleja, apropiada para este momento del desarrollo del adolescente, cuando tiene que aprender a exponer un trabajo de comunicación oral, a escuchar, simultáneamente, la presentación de sus compañeros y a saber cuándo puede o no puede interferir.

El tema elegido fue «Momentos importantes de mi vida», considerado de gran relevancia para el adolescente, dado que se encuentra en un proceso de buscar relaciones de causa y efecto en lo que sucede a su alrededor y, al mismo tiempo, necesita identificarse y ser aceptado por sus compañeros. ¿Qué oportunidad mejor para promover una reflexión sobre lo que fue importante hasta ahora en su vida, escuchando y compartiendo con sus compañeros para comprenderse mejor y crear lazos afectivos con el grupo?

La exposición del/la profesor/a de una presentación sobre su propia vida también es de suma importancia, ya que crea el ambiente seguro que el adolescente necesita para ejercitar actitudes sociales que lo desarrollen emocionalmente. Ver los *buenos momentos* que están reservados para la vida adulta estimula la comunicación oral en lengua extranjera, y también, al desarrollar valores de formación educativa, orienta al joven aprendiz a querer crecer y asumir las responsabilidades que esto implica. También es una oportunidad para hacer comentarios culturales relacionados con la experiencia del/la profesor/a y con la lengua que se está estudiando, en este caso, E/LE.

En relación a los condiciones previas para hacer el trabajo, normalmente en esta edad ya han estudiado formas del pasado de los verbos, vocabulario relativo a la familia, las ceremonias, las vacaciones y todos aquellos conceptos lingüísticos necesarios para hablar de estos primeros años. A parte del tema «*Momentos importantes de mi vida*», se realizaron otros trabajos en *Power Point*. Sólo para citar los más relevantes, se trabajaron diversas biografías de personalidades hispanoamericanas (destacamos la de Emiliano Zapata), temas variados de vocabulario como el de los deportes o puntos gramaticales específicos, (*Las consideraciones sobre el verbo gustar*).

A continuación, se relatan, brevemente, las etapas que se siguieron para el desarrollo de esta experiencia lúdica, la comunicación oral en la clase de E/LE utilizando el *Power Point* de manera creativa:

- Material: Fotos del alumno escaneadas, tablas de verbos, diccionario y computadora con *Power Point*, proyector multimedia.
- Objetivos comunicativos: Hablar de hechos de su vida ocurridos en el pasado y conocer hechos ocurridos con los compañeros y profesor/a.

¹ Charla de presentación del material *PI@neta* a los alumnos del Curso de Letras de la Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, São José dos Campos, 2000.

² Para organizar el proyecto, se empleó el esquema de planificación propuesto por la Prof. Sonia Izquierdo Merinero del Instituto Cervantes de São Paulo en el *Curso de Formación Básica para Profesores de Español como Lengua Extranjera* (julio, 2000), juntamente con los tipos de objetivos propuestos por el Prof. Antonio Zabala (ver bibliografía al final de este trabajo).

- Objetivos gramaticales: Usar las formas verbales del tiempo pretérito, adverbios de tiempo y otros indicadores temporales.
- Objetivos procedimentales: Aprender a estructurar y mostrar una presentación; aprender nuevos recursos tecnológicos con la utilización del Power Point y del proyector multimedia.
- Objetivos actitudinales: Conocer puntos de interés de los compañeros y profesor/a; compartir momentos importantes facilitando la creación de un vínculo con los compañeros y profesor/a.
- Destrezas: Producción de textos escritos y orales. Interpretación de textos escritos y orales.
- Organización del proyecto: El proyecto consiste en cinco etapas, presentadas con antelación a los alumnos, con fecha fijada para cada una de ellas. El/La profesor/a también deberá organizar su cronograma para la corrección de textos.
- Duración: 5 clases: 1 para traer las fotos y escribir los textos; 2 para armar las presentaciones y dos para presentarlas (30 alumnos).
- Léxico/Temas: Familia, fiestas y ceremonias familiares, vacaciones, viajes, adverbios de tiempo, etc.
- Desarrollo: Este proyecto se realiza al concluir una unidad temática donde se haya trabajado la gramática y vocabulario relacionados, a fin de que los alumnos utilicen lo que han aprendido, inmediatamente.

La primer etapa consiste en pedir a los alumnos que traigan fotos de cinco momentos importantes de su vida para escribir, en clase, un pequeño texto sobre cada momento.

En la segunda etapa se usa el ordenador con los textos ya corregidos y las fotos escaneadas en disquetes, para montar la presentación. Aquí entran los recursos que el *Power Point* ofrece para enriquecer la presentación y la creatividad de los alumnos y del/a profesor/a. Si la escuela cuenta con profesor de informática o si un alumno conoce más recursos que el/la profesor/a, ellos asumen la orientación de los alumnos en este aspecto.

En la tercera y última etapa se marca un día o más para que los alumnos hagan las presentaciones. El/La profesor/a también presenta la suya.

- Pre-actividad: Sugerir a los alumnos que aprovechen el momento de seleccionar las fotos en su casa para conversar con la familia y recordar los hechos sobre los que escribirán.
- Post-actividad: Reflexionar con los alumnos sobre las personas que forman parte de nuestra vida, incluso los actuales compañeros, y de la importancia de quererlos y sentirnos queridos.

Conclusiones

Se observó un alto grado de compromiso y participación por parte los alumnos en el proyecto. Hicieron muchas preguntas, aspecto que se considera un indicador de trabajo intenso y de que el español se estaba usando. Fue evidente que enriquecieron su conocimiento sobre la lengua, los recursos computacionales, los compañeros, la profesora y sobre ellos mismos.

Esta actividad es recomendable para grupos con problemas de disciplina o falta de motivación. Los alumnos más tímidos o inseguros acaban estimulados a participar cuando ven a sus compañeros trabajando y exponiendo sus fotos.

En algunas ocasiones se invitó a otros profesionales de la escuela, como el coordinador o la directora que, al constatar la calidad del trabajo de los alumnos, expresaron elogios a la clase, elevando la autoestima del grupo. Los trabajos fueron grabados en un CD-ROM único que se transformó en material didáctico de la escuela.

En evaluaciones posteriores se apreció una excelente fijación de estructuras del pasado y del vocabulario trabajado. Las evaluaciones de los alumnos que mostraban su valoración sobre el trabajo fueron muy positivas.

Puede decirse que este proyecto trae gran satisfacción y crecimiento a todos los que participan de él, tanto durante el proceso como en sus resultados a corto, medio y largo plazo.

Bibliografía

- Bally, G., 1958, *El juego como expresión de libertad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bello, P. y otros, 1990, *Didáctica de las segundas lenguas - Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, Aula XXI.
- Brasil. MEC., 1998, *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira (5ª a 8ª séries)*, Secretaria do Ensino Fundamental, Brasília, MEC/SEF.
- , 1999, *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*, Brasília: MEC/SEMT.
- Gardner, H., 1995, *Inteligências múltiplas - A teoria na prática*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Machado, J.N., 1997, *Cidadania e Educação - Ensaios Transversais*, São Paulo, Escrituras Editora.
- Rego, T.C., 1996, *A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana*, São Paulo, Summus.
- Souza Campos, D.M. de, 1975, *Psicologia da adolescência*, Petrópolis, Ed. Vozes.
- Zabala, A., 1998, *A prática educativa. Como ensinar*, Porto Alegre, Artmed.
- Torres, R. M., 1996, *O que (e como) é necessário aprender?*, Campinas, Papirus.

Alba Estela Sánchez Souza
Colégio Mater Dei



LA LITERATURA Y EL CINE “DE MIEDO” COMO JUEGO: UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA CON NIÑOS

Elizabeth Guzzo de Almeida

Jugar con las palabras es utilizar la lengua, real o ficticia como Rabelais, Joyce, Beckett y algunos niños, y esto por gusto únicamente (gratuito o aparente) desviando las palabras y la lengua de su finalidad esencial de comunicación.

Georges Jean

El tema del miedo es recurrente en la literatura desde los tradicionales cuentos de hadas hasta las canciones de cuna. ¿Quién no se acuerda de:

Boi, boi, boi,
da cara preta;
pega esse menina,
que tem medo de careta.? (Melo, 1980:26)

En España una canción de cuna muy conocida es:

Duerme, duerme, mi niño,
que viene el coco
y se lleva a los niños
que duermen poco. (Reviejo y Soler, 2000)

¿Quién no teme a la bruja de la historia de Rapunzel?, ¿o al lobo en la versión de Perrault de *Caperucita Roja*, de *Los tres cerditos* y de *Los siete cabritillos*? En los cuentos de hadas los animales horripilantes, aterradoros, las brujas, los ogros, forman parte de la historia. Para Freud, estos cuentos tienen elementos que integran y forman parte de la ficción. Los postulados de los cuentos de hadas hacen que estos hechos que dan

miedo nos introduzcan en su mundo de ficción “real”, el de los parámetros de los cuentos de hadas y no al mundo de la realidad concreta (Freud, 1976: 310-311)¹.

La literatura del horror, con muchísimas manifestaciones a lo largo de su historia, intenta producir miedo en el lector. En muchas de ellas se propone encontrar la salida para el miedo infantil a través del humor, jugando con el miedo, como en *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde. El fantasma pierde todo el poder que nos despiertan los sentimientos repulsivos porque el autor empieza a divertirse, y a usar la ironía con respecto al fantasma, permitiendo que los niños se tomen libertades con él. En la obra *El pequeño Vampiro (Der Kleine Vampir)* de Angela Sommer-Bodenburg, el vampiro Rudiger no causa miedo al niño Anton, sino al contrario: se hacen amigos. En *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque el lobo se transforma en bolo y después en bobo y la niña, que estaba amarilla de miedo, ya no le teme más al lobo.

Lenguaje, juego, miedo

Las semejanzas entre el pensamiento del niño y la escritura pueden ser comparadas en diversas perspectivas. Y cuando se piensa en el hecho de jugar del niño y en la creación literaria esa relación se evidencia. El niño al jugar crea un universo imaginario. Nadie se sorprende al verlo jugando con una lógica muy diferente a la del adulto. Cuando la niña duerme a su muñeca o el niño lucha contra monstruos imaginarios no están mintiendo, para ellos el juego es serio. Al mismo tiempo saben que es ficción. Experimentan nuevas fuerzas y ejercitan la imaginación, ese universo lúdico se hace necesario en la infancia.

Un autor de gran importancia en los estudios sobre el juego es Roger Caillois. En 1958, al publicar *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo* considera el juego como un actividad:

1. *libre*: si el jugador estuviese obligado a hacerlo, el juego perdería de inmediato su naturaleza de diversión atractivo y alegre.
2. *delimitada*: circunscrita a límites de espacio y de tiempo rigurosa y previamente establecidos.
3. *incierto*: en su desarrollo no puede ser determinado el resultado obtenido previamente, ya que al jugador se le deja obligatoriamente la iniciativa de una cierta libertad en la necesidad de inventar.
4. *ficticia*: acompañada de una consciencia específica, de una realidad en relación a la vida normal (Caillois, 1990: 29-30).

Caillois explicita cualidades formales para pensar los juegos, entre las que destaco la libertad de inventar del jugador y de pensar el juego como una actividad ficticia. El juego para el niño es una posibilidad de invención en la construcción de su persona.

Es propio del niño jugar y cuando lo aplicamos a la escritura podemos notar el juego en el lenguaje. Pensando en el tema del miedo y su relación con el lenguaje y el juego decidí contarles a mis alumnos del tercer curso (niños de 9 años) la historia de Maurice Sendak *Donde viven los monstruos*². Escrita en 1964, se considera una obra de gran importancia, entre otras cosas, por «el poder de exorcismo de la imagen». Las ilustraciones empiezan por ser pequeñas en la habitación y luego van aumentando a medida que Max sale de su mundo real y penetra en el universo imaginario, el lugar donde viven los monstruos, y disminuyen de nuevo al volver Max a la realidad. En el lenguaje Sendak repite expresiones como: «(...) rugieron sus rugidos terribles y crujieron sus dientes terribles y movieron sus ojos terribles y mostraron sus garras terribles...» (Sendak, 1999). La repetición de la “g” y la “r” reproduce un efecto del rugido y las garras de los monstruos en una tentativa de provocar miedo al niño. Sin embargo, a él no le asustan los monstruos y les dice: «QUIETOS, yo soy el rey». Podemos decir que imagen y texto se complementan en esa obra y suscitan en el lector nuevas posibilidades de lectura.

¹ Traducción propia.

² Este libro ganó el premio Andersen en 1970.

Jugando con la historia

Trabajo con el libro *Pasacalle 2* con mis alumnos del tercer curso del Colegio «São Francisco de Assis». En una de las unidades, aparece una imagen de una familia de vampiros con un texto oral para la comprensión auditiva. Pensé que se podría hacer un trabajo más profundo sobre el tema del miedo, ya que a los niños les encantan esas historias. Fue entonces cuando decidí leer la obra *Donde viven los monstruos*. Luego, les pedí a los alumnos³ que creasen otras historias⁴ de miedo y surgieron éstas:

La primera titulada «¡Estoy con miedo!»⁵:

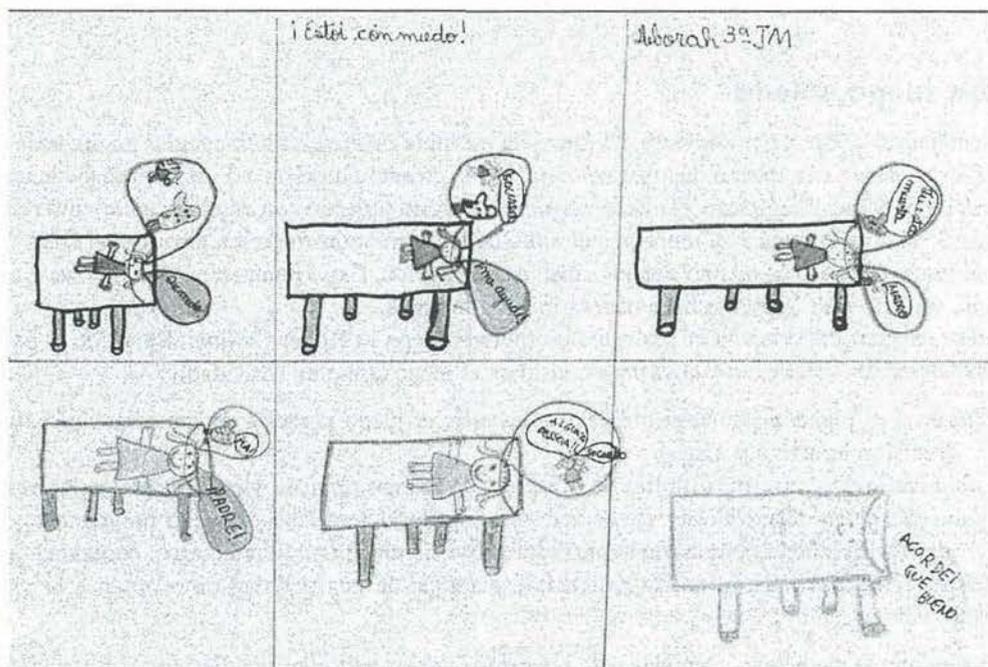


Ilustración 1- Débora - 9 años

En este cómic también compuesto de escritura e imágenes podemos ver que la niña sueña. El sueño es un recurso para salir de la realidad. La niña que duerme es la misma que está en el sueño pidiendo “socio”. Aparece un ser que va a ayudarla, sólo que en realidad no la ayuda. En el momento más crítico, cuando el miedo llega al cenit, la niña se despierta: “Acordei que bueno”. Éste es el momento en el que ella vuelve a la realidad y sabe que la situación de conflicto vivida contra el miedo sólo estaba en el plano de la fantasía.

El segundo texto es “El Conde Drácula”:

³ El trabajo se realizó con alumnos de 3ª “Série” en el Colegio «São Francisco de Assis» do Sistema Arquideocesano de Ensino de Belo Horizonte en el 2001.

⁴ He trabajado en una investigación en la UFMG titulada «Escrevendo a leitura» (en Literatura brasileña) creado por la profesora Ana Maria Clark Peres. En ese proyecto, los niños y adolescentes creaban textos después de oír poemas, narrativas, canciones, etc. Mi objetivo en el trabajo con las historias de miedo fue, en cierta forma, intentar comprobar si los niños conseguían crear textos después de oír historias en español.

⁵ Es importante resaltar que estos textos fueron la primera versión, por eso hay errores de lengua. Posteriormente, hay un trabajo de corrección y reescritura de los textos. Como el primer momento es de creación, es mejor dejar a los niños más libres para imaginar y después trabajar los errores.



Es la historia de una familia de vampiros, cada uno presentado individualmente a través de un dibujo y de una descripción escrita. Luego hay una trama divertida: la autora de esta historia, como Max, lo que hace es burlar el miedo y convertirlo en un sentimiento con el cual se puede jugar a través de la escritura.

El tercer texto se denomina «Noche de fiesta»:

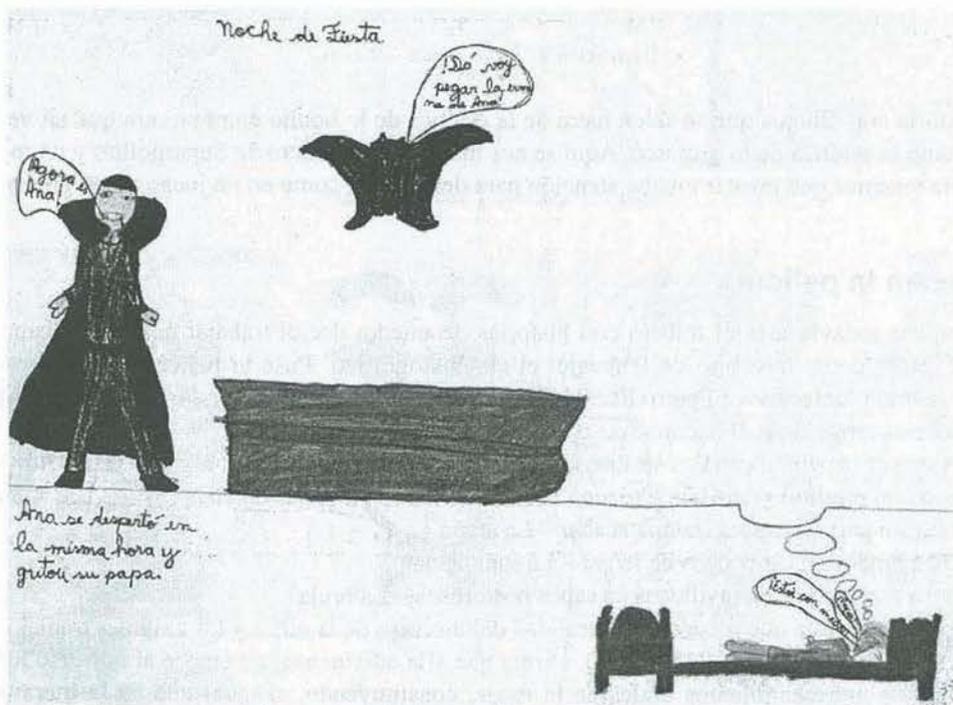


Ilustración 3- Isabela 9 años.

Hay dos planos en este texto: uno, en el que duerme la niña, más pequeño, y otro más grande, donde se representa el sueño. La imaginación aumenta en el sueño, por eso crece también su espacio en la ilustración (como la historia de Max). Un vampiro y un murciélago amedrentan a Ana. Como en la primera historia, la niña se despierta pidiendo ayuda a su papá.

El cuarto texto, bastante diferente de los demás, no tiene título. Veamos:



Ilustración 4- Paulo Víctor – 9 años.

Esta historia con dibujos que se salen fuera de la estética de lo bonito entra en otra que tal vez podamos considerar como la estética de lo grotesco. Aquí se nos muestra el conflicto de Superpollito y un monstruo. Al leer la historia tenemos que prestar mucha atención para descifrarla, como en un juego de enigmas.

Jugando con la película

Para ampliar todavía más el trabajo con historias de miedo, decidí trabajar con este mismo grupo de alumnos del tercer curso otro tipo de lenguaje: el cinematográfico. Puse la película de dibujos animados «Escubidú y la bruja fantasma». El perro Escubidú y su pandilla hacen una excursión a Nueva Inglaterra y allá viven experiencias terroríficas al encontrarse con Sarah, una bruja.

Después de ver la película en dos sesiones, dediqué la clase siguiente a leer algunas de las *Adivinanzas de miedo* del libro con ese título de Alain Crozon (2000:1). Éstas son algunas de ellas:

Tejo y tejo sin parar hasta mi trampa acabar – La araña

Con su resplandor en las noches de terror – La luna llena

Transforma a príncipes maravillosos en sapos horrorosos – La bruja

Adivinanzas con rima que recuperan la oralidad del discurso de la niñez y los enigmas tradicionales y del folklore. Carmen Bravo Villasante (1996:186). afirma que «[la adivinanza] pertenece al universo lúdico de las reuniones y de los entretenimientos orales de la niñez, constituyendo, al igual que en la literatura infantil europea, una de las formas tradicionales de la poesía oral infantil». Pensando en la importancia de rescatar las

adivanzas, la actividad propuesta era que ellos creasen otras sobre los personajes que aparecen en los dibujos animados visto.

Seleccioné algunas como éstas:

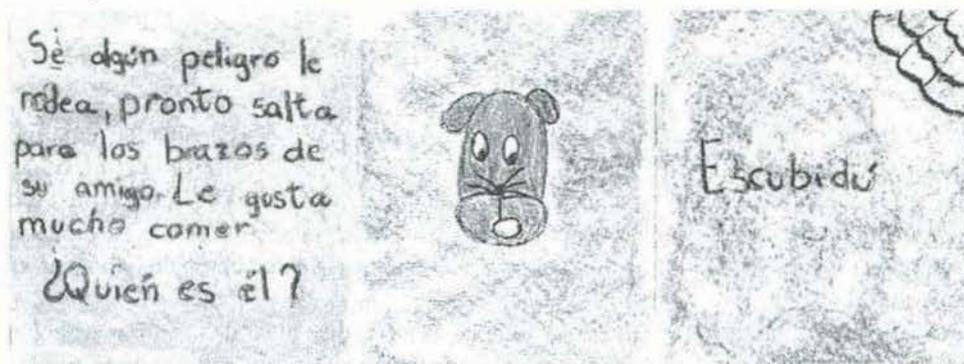


Figura 5- Isabela Karenina y Patrícia – 9 años.



Figura 6- Clara y Mariana – 9 años.

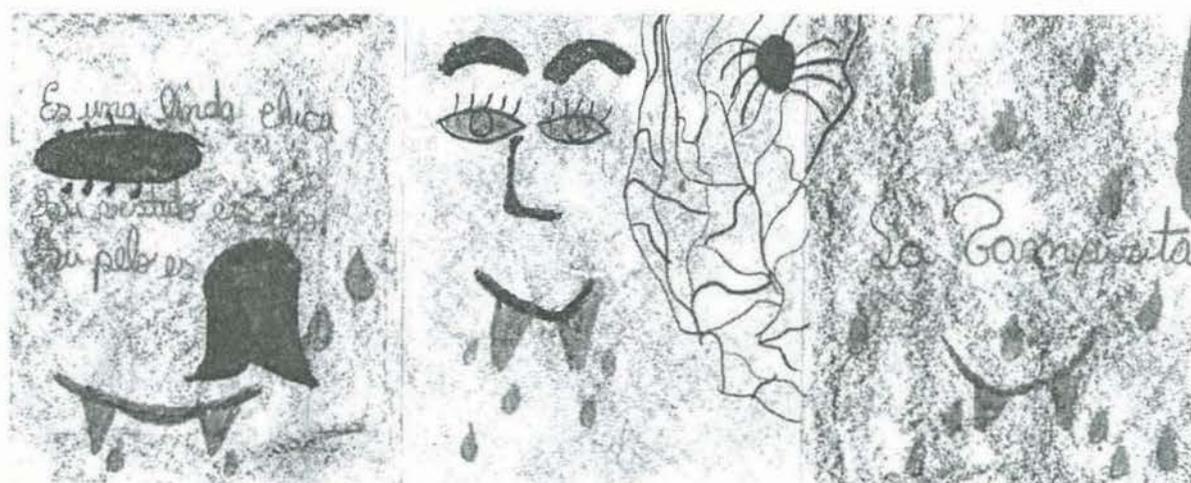


Figura 7- Ana Leticia y Caroline – 9 años

El ejercicio de juego y memoria en la adivinanza es característico del mundo de los niños y por eso les suele resultar placentero crear adivinanzas. El objetivo de la actividad propuesta es de favorecer el desarrollo del aspecto lúdico en el niño e incentivar nuevos procedimientos poéticos en la escritura.

Conclusión

He constatado que actividades como contar una historia en la que se juega con el miedo como *Donde viven los monstruos*, o ver la película *Escubidú y la bruja fantasma*, no dejan al niño aislado del mundo de la realidad. Tratar al niño sin tener en cuenta sus miedos y sus sufrimientos y cuidarlos con mimos excesivos supone privarlos de conocer realmente la vida y condenarlos a no poder enfrentarse nunca a sus miedos. La historia de miedo (en este caso de burla al miedo) posibilita que los niños vean y sientan el miedo, y puedan enfrentarse a él transformándolo.

Gianni Rodari (1997:87) nos hace reflexionar sobre la capacidad de jugar de los niños articulándola con el lenguaje: «[el niño] tiene la escoba y la escoba es un caballo y no tiene un caballo, pero no necesita hacer operaciones mágicas. Tiene la escoba y la escoba es un caballo, un tren, una astronave. Puede ser un robot Mazingher. Puede ser lo que quiera, ya no por magia sino gracias a la función simbólica del juego y del lenguaje que se forman conjuntamente».

La fase mágica no es contraria a la fase lógica. Para el autor, la creatividad lúdica y la creatividad cognoscitiva se integran. En el juego se puede utilizar elementos de habilidad cognoscitiva y en esta última se pueden utilizar elementos del juego. De adultos, ese elemento lúdico parece que se acaba, pero la actividad lúdica continúa toda la vida. En el teatro, en el cine, en el fútbol y en la televisión, el espectáculo es una ficción, un juego como otro cualquiera. Los espectadores se identifican con los actores y jugadores viviendo con ellos pulsiones y emociones.

Los niños poseen un impulso hacia lo lúdico y su escritura representa ese juego, como vimos en los textos y las adivinanzas. Cuando los exponemos al universo de las palabras de modo que ellos no se sientan obligados, sino al contrario, sientan el deseo de escribir, el proceso de la escritura se realizará a través de elementos del mundo infantil como el juego y el miedo. Así, el juego del texto se realiza con libertad y creatividad.

Bibliografía

- Caillois, Roger, 1990, *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*, Trad. José Garcez Palha, Lisboa: Cotovi.
- Crozon, Alain, 2000, *Adivinanzas de miedo*, Madrid, SM.
- Freud, Sigmund, 1976, «O estranho», en *Obras psicológicas completa*, Rio de Janeiro, Imago, pp. 273-318.
- Held, Jacqueline, 1980, *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*, São Paulo, Summus.
- Melo, Veríssimo de, 1981, *Folclore infantil*, Belo Horizonte, Itatiaia.
- Pelegrin, Ana, 1996, *La flor de la maravilla: juegos recreos retahílas*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Reviejo, Carlos y Soler, Eduardo, 2000, «Que viene el coco», en *Cantares y decires: antología de folclore infantil*, 3ª ed. Madrid, SM, p. 60.
- Rodari, Gianni, 1997, «El recuerdo de los muchachos», en *Ejercicios de la fantasía*, Barcelona, Ediciones del Bronce, p. 87.
- Sendak, Maurice, 1999, *Donde viven los monstruos*, Madrid, Altea.
- Teixeira, Marcus do Rio, 1998, «Monstros e CIA: a gênese do medo na literatura de horror e nos contos de fadas», en *Dos contos em contos*, Salvador, Álgama, pp.15-31.
- Wilde, Oscar, 1998, *El fantasma de Canterville*, Madrid, Alianza Cien.

Bibliografía sobre historias de miedo

- Crozon, Alain, 2000, *Adivinanzas de miedo*, Madrid: SM.
- Díaz, Gloria Cecilia, 1999, *La bruja de la montaña*, 9ª ed. Madrid, SM.
- Frabetti, Carlos, 1996, *Cuentos para niños miedosos*, Madrid, Altea.
- Rodari, Gianni, 1998, «Aquellos pobres fantasmas», en *Cuentos para jugar*, Madrid, Alfaguara.
- Sendak, Maurice, 1999, *Donde viven los monstruos*, Madrid, Altea.
- Sommer-Bodenburg, Angela, 2000, *El pequeño vampiro*, 18ª ed. Madrid, Alfaguara.
- , 1998, *El pequeño vampiro en el país del Conde Drácula*, 7ª ed. Madrid, Alfaguara.
- Wilde, Oscar, 1998, *El fantasma de Canterville*, Madrid, Alianza Cien.
- , 2001, *El gigante egoísta y otros cuentos*, Barcelona, Vicens Vives.

Elizabeth Guzzo de Almeida
Colégio São Francisco de Assis - Sistema Arquideocesano de Ensino
Unicentro Newton Paiva



UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA PÚBLICA: “UN DÍA EN EL RESTAURANTE”

Denise da Silva Alves Rangel

Una situación que suele darse en las clases de español es trabajar con un grupo de más de veinte alumnos a los que no les gustan las actividades lúdicas. A simple vista podría parecer una cuestión irrelevante. Por el contrario, son precisamente este tipo de actividades las que pueden ayudarles a conocer un poco más de la lengua y la cultura española y proporcionar más dinamismo al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Generalmente, a través de los juegos conseguimos que el alumno ponga sus conocimientos en práctica.

¶Pero cabe plantearse algunas cuestiones:

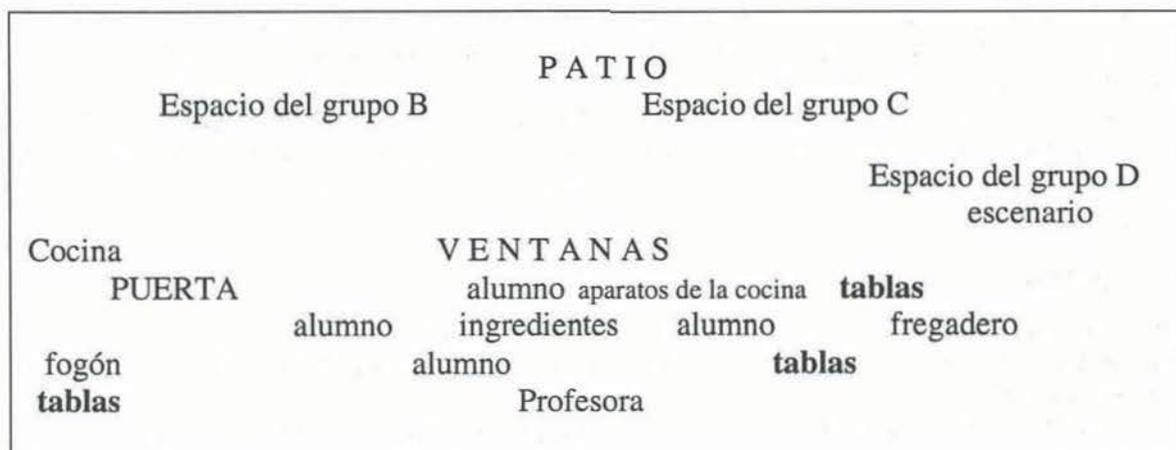
- a.) ¿el alumno está preparado para aceptar sus errores?
- b.) ¿los compañeros comparten las dificultades?
- c.) ¿sienten temor al fracaso o al juicio de los otros?

Todas las personas tienen dificultades para aceptar innovaciones y, claro, los jóvenes también. A algunos les gusta la rutina del libro didáctico, sin cambiar su manera de trabajar. La tarea del profesor será, entonces, adaptar los alumnos a los cambios que favorecen el componente lúdico sin traumatizarlos.

Cuando se utiliza una actividad lúdica hay que tener en cuenta algunos principios, entre los que destacan el interés del grupo y las opiniones individuales. Hablamos aquí de grupos de 20 a 30 alumnos. La planificación de las actividades debe ser cuidadosa para que alcancen el éxito de principio a fin. Una actividad que empieza con algunos puntos negativos no será bienvenida, porque cada alumno necesita de un tipo de estímulo para desarrollar sus habilidades. Aquel alumno que no se involucre desde el principio, perderá en seguida el interés. ¿Cómo podemos desarrollar estrategias para disminuir las evasiones de aquellos jóvenes que no aceptan esas actividades? Desde el inicio es importante que el profesor investigue qué tipo de actividades agradan al grupo. En principio, las metas de estas actividades lúdicas sólo se alcanzan cuando los alumnos hayan trabajado en grupos con habilidades semejantes, para que puedan compartir sus dudas. Por otro lado, el profesor debe intentar cambiar los grupos para que los alumnos tengan una visión más amplia del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

La experiencia que les presento aquí es el producto de una actividad realizada en el 2001 con un grupo de 20 alumnos de lengua española de la Escuela Estadual "Genaro Domarco" de Mirassol (São Paulo), todos los sábados (4 clases). El primer día se hizo evidente que, mientras algunos alumnos preferían escribir a hablar, a otros les gustaban las actividades prácticas o el teatro, pero casi ninguno hablaba en español: no estaban motivados. El objetivo de la actividad lúdica era que los alumnos practicasen el vocabulario adquirido y la pronunciación correcta del mismo, cuidando también la ortografía. El problema principal era el desánimo del grupo. Como a los jóvenes no les gusta fallar ante los otros, su primera reacción es abandonar del curso. Por eso es muy importante ganarse la confianza de los alumnos, lo que permite que desbloquearlos y estimular la participación. Al cabo de varias clases formamos 4 grupos de 5 alumnos (A, B, C, D), que trabajarían sobre el tema de la comida en la cocina de la escuela. Pero, ¿cómo trabajar en un espacio tan pequeño? La clase podría resultar un fiasco, un embaucamiento.

El grupo A prefería cocinar. Entonces tuvo que elaborar la receta "Rosquillas de la abuela" como si estuviese en una cocina española, hablando en español. Se proporcionaron listas con el vocabulario necesario (ingredientes, utensilios de la cocina...). Tuvieron que practicar la comunicación oral y aprender el vocabulario para hacer correctamente la receta. Luego sería servida a los clientes. La profesora no intervino, porque el restaurante pertenece al grupo, sólo observó y evaluó:



El grupo B tuvo que decorar adecuadamente "El restaurante" con mesas (¡pupitres y sillas del aula!) vajilla, cubiertos, cristalería, etc., además del menú. Actuaron de camareros y recibieron a los clientes. El grupo C escuchó una cinta¹ en la que se explicaba la elaboración de varias recetas. Las escribieron para reconocer las palabras conocidas, discutir con los otros hipótesis sobre el sentido de las palabras desconocidas, escuchar observando los sonidos y la pronunciación hasta llegar al trabajo final: las recetas sin errores. El grupo D montó un espectáculo, una representación teatral, para los demás. La cena se sirvió en cuanto que el grupo pudo presentarse, con el tema "una escena en un restaurante". Los diálogos tenían que ser cortos y humorísticos que les permitió practicar expresión oral y comprensión auditiva, trabajar la postura corporal y manifestar sentimientos.

Todos los grupos alcanzaron éxito en sus tareas y la integración fue muy positiva. Esta actividad constituyó el primer paso para introducir el componente lúdico en la clase de español. El grupo estaba relajado, desinhibido, motivado y participativo.

¹ La cinta es de la unidad didáctica "Gente que come bien", del manual *Gente* (1998).

Otras alternativas

Un juego muy interesante utilizado con grupos de 20 o más alumnos es "la caja de caramelos". Es muy sencillo, pero los resultados son significativos. El profesor trae una caja pequeña con papeles (los caramelos). Por ejemplo, si estoy trabajando con verbos en el pretérito perfecto, indefinido y pretérito imperfecto y hay que practicarlos, pongo en cada papel un verbo y alguna palabra que indique qué tiempo deberá ser utilizado. Después, los papeles se meten en la caja y se cierra. En seguida, el profesor pone una canción agitada y los alumnos, sentados en un círculo, se van pasando de unos a otros la caja hasta que se para por instantes la canción. Cuando eso ocurre, a la persona que se queda con la caja le toca extraer un papelito y construir una frase (o decir algo o iniciar un diálogo con otro alumno) utilizando el verbo en el tiempo correcto. El juego continúa hasta que todos hayan tenido la oportunidad de practicar. Podemos cambiar la caja por globos, pues son divertidos, pero la ventaja de la caja es que la actividad quedará más orientada. Los alumnos podrán desarrollar la expresión oral y el vocabulario aprendido.

Jugar con una baraja es otra actividad que les encanta. Por ejemplo una baraja con diferentes dibujos. Cada grupo elige tres naipes y, con la orientación de la profesora, realizarán una narración partiendo de los dibujos. Los alumnos desarrollan la expresión escrita, refuerzan los conocimientos de las clases anteriores y, por supuesto, ponen en marcha la imaginación. No debemos utilizar este juego en los primeros momentos, porque todavía los alumnos no disponen de los suficientes conocimientos.

Es preciso recordar que las actividades resultan mejor cuando se hacen al principio de la clase, porque la mayoría de los alumnos casi siempre llega desanimada y apática. Después que participan en los juegos, todos "despiertan" al español, y a continuación pueden hacer un ejercicio de la gramática española de buena gana.

En este breve relato intenté presentar algunas ideas que pueden mejorar la práctica, en las clases de español como lengua extranjera, con grupos de más de 20 alumnos. Es importante que el profesor no se olvide de su objetivo: investigar y aceptar la realidad de sus alumnos, sin ignorarla.

Bibliografía

Alonso, Encina, *¿Cómo ser profesora/a y querer seguir siéndolo?*, Alcoy, Marfil, 1988

Martín, R. (coord.), 1997, *Pequeno Dicionário Brasileiro Espanhol-Português/Português-Espanhol*, São Paulo, Oficina de Textos.

Peris, E.M. y Baulenas, N. S. 1998, *Gente, Curso de Español para Extranjeros*, Difusión, Barcelona, 1998.

Denise da Silva Alves Rangel
Escola Estadual "Genaro Domarco" Mirassol - São Paulo



EL JUEGO NO ES SÓLO COSA DE NIÑOS: PROPUESTAS LÚDICAS DE E/LE PARA LA “TERCERA EDAD”

Guisela Montoya

El juego, la más noble forma de la investigación
(A. Eistein)

Presentación

Es incuestionable el papel formador y educativo de los juegos en la infancia. Tanto el juego de ejercicios como el juego simbólico y el juego de reglas ejercen un papel preponderante en el desarrollo infantil. Es la etapa en la que aprendemos: descubrimos el mundo jugando y aprendiendo, eso es lo natural. Proyectar cualquier actividad que realicemos bajo una perspectiva lúdica hará posible que adquiera un significado especial para el alumno, pues será a través de ella como manifestará su interés, su creatividad, su espontaneidad.

Desde la antigüedad se conoce la importancia del juego para el desarrollo integral del ser humano. La vida para un niño es más compleja que para los adultos. Los niños tienen una necesidad vital que consiste en aprender para poder sobrevivir y, para ello, juegan y aprenden jugando, imaginando, creando: construyendo el saber a través de los juegos. De ahí su importancia en el desarrollo, hasta tal punto que forma parte de los Derechos del Niño, donde encontramos, entre otros, este enunciado: «Los niños tienen derecho a jugar».

Desde un punto de vista pedagógico, el juego incita al niño a descubrir y utilizar individualmente tanto la inteligencia, la experiencia o el ambiente como su propio cuerpo, su equilibrio, su elasticidad y la rapidez en las repuestas. También el juego sirve para liberar grandes cargas emocionales consideradas negativas: el juego actúa como una catarsis, una purificación del alma, como si desocupáramos ésta de emociones negativas para dar paso a las positivas. Esta evasión es necesaria tanto para el niño como para el adulto. Si el ser humano se libra de ciertas cargas emotivas, estará más feliz, más animado, lo que le permitirá concentrarse en las actividades mentales (donde se puede incluir también la enseñanza-aprendizaje), pues facilitará la apropiación del conocimiento.

Muchos son los filósofos, pedagogos y psicólogos que ya han destacado la importancia de lo lúdico como un factor esencial de desarrollo en la hermosa tarea de enseñar no sólo a los niños, también a adultos. A través del juego podemos conocer también a las personas, en este caso a nuestros alumnos: nos dará pistas sobre el estado de ánimo de cada uno de ellos, de sus destrezas y hasta de su capacidad intelectual. Platón decía que podemos conocer a una persona mucho más en una hora de juego que en una vida entera de conversación.

Si los alumnos aprenden con placer, interactuando en las clases y disfrutando de lo que aprenden, podremos lograr cambios en el alumno y lo notaremos en los resultados. Mi modesta experiencia me confirma que nuestros alumnos disfrutaban ampliamente de una clase amena, especialmente si ésta se complementa con recursos audiovisuales, juegos o dinámicas de grupo. Estos recursos sirven para aumentar la motivación por el aprendizaje, lo que condiciona positivamente el comportamiento del alumno en el sentido de inducirle el interés y el esfuerzo necesarios y la guía pertinentes para cada situación. Si se me disculpa mi referencia a lo personal, acostumbrada como estoy a dar clases para los diferentes niveles de educación, desde los tiernos párvulos hasta los adolescentes y jóvenes que empiezan la universidad, quisiera centrarme en mi experiencia cuando me llamaron para trabajar en la *Facultad para la Tercera Edad Eduvale* de la ciudad de Olímpia, en el estado de São Paulo, muy diferente de las anteriores. Para mí, constituyó un gran desafío, pues si existe material didáctico específico para esta edad, yo no lo conozco. Tuve que elaborar un proyecto donde había que contemplar los intereses de los alumnos. Nada fácil: ¿cómo poder llegar a estos alumnos?, ¿qué ofrecerles de novedoso a abnegados profesionales, profesoras, economistas y abogados? Además de poseer un conocimiento elemental del español, era un público selecto, cuyas edades se fijaban entre los 60 y los 80 años. Con la valoración de su bagaje cultural y con una encuesta del grupo, pude presentar mi proyecto, que fue aprobado.

Luego vino el primer día de clase. Recuerdo que temblaba antes de entrar, pero me armé de valor, respaldada por la planificación que había preparado. Para relajarnos comencé con una actividad de dinámica de grupo, al que afortunadamente reaccionaron con alegría y satisfacción. Fue un gran triunfo que me permitió conocer a los alumnos y a las alumnas. Consideré prioritario profundizar en la dinámica de grupo en este colectivo de la tercera edad y en aquel momento de mis clases, en cuanto a los valores individuales y colectivos, la búsqueda de autoconocimiento, de la responsabilidad, de la confianza mutua y de la integración grupal. Alcanzados estos primeros objetivos, continué con mi clase; pero esa primera parte me dio la pauta para conocer sus verdaderos intereses, lo que exigió una adaptación de mi propuesta de programa. Conocerlos y que se conociesen me permitió comprobar que sus vidas cambiaron desde que empezaron a estudiar y que, además de español, aprenden literatura portuguesa, natación, baile, filosofía e incluso formaron un coro.

De mi experiencia en Ecuador (viví 5 años) aprendí a trabajar con la interdisciplinaridad y los ejes transversales, lo que traté de aplicar a mi nueva situación. Conversé con otros profesores e hicimos un acuerdo extraoficial. Yo impartiría clases de español e introduciría las canciones en este idioma: les enseñaría las letras con algunas dinámicas, aprenderían vocabulario, interpretarían, subrayarían verbos, pronombres sustantivos, adjetivos, etc, la cantaríamos. Una vez aprendida la presentaríamos al director del coro y a partir de ahí era sencillo completar el trabajo en conjunto, pues además canto con ellos en el coro (el mismo que ya ha tenido representaciones en público). Si les enseño un tango, cantarán el tango y el profesor de baile les enseñará a bailar tango. Colaboro también con el profesor de literatura: yo les enseño el poema y mi compañero hace los comentarios literarios. Incluso están creando poemas en español, que serán publicados junto a otros en portugués, al final de este año.

Utilizo todo tipo de recursos audiovisuales: videoclips, karaoke, radio, cintas de audio o cd, vídeos, transparencias y las sencillas fotocopias. Siempre llevo algún invitado especial: el año pasado llevé a un joven estudiante mexicano (Humberto Aguayo) y a un concertista de flauta travesera ecuatoriano (José Rosales). Esto me ayuda mucho para que ellos puedan entender la cuestión de las variantes del español. Los llevo al laboratorio de informática, donde logro que cambien sus papeles. Ahora mis abuelitas y abuelitos son todos cibernéticos, pues aprendieron a mandar correos electrónicos y postales virtuales (por supuesto, en español, las primeras fueron a mi correo). También "chatean" (charlan) en www.latinchat.com, que es un *chat* rápido donde resulta

muy fácil introducirse. Se divierten conversando en español y aprenden las variantes del idioma, ya que se encuentran con personas de toda Latinoamérica. Allí aprendieron, por ejemplo, que novio se dice “pololo” en Chile y “pelado” en Ecuador, que en Colombia se dice “son las quince cuarenta y cinco” y en Argentina, “las cuatro menos cuarto”.

Como son de un nivel socioeconómico medio-alto, les fascina viajar. Algunos ya conocen España y Argentina y otros conocieron los países que hablan español a través de cintas de vídeos. Se dividieron en grupos e hicieron su exposición sobre España, y en el mismo día cantaron, recitaron y bailaron: sólo faltó la paella. Otro día nos centramos en Chile, y aquel día tomamos vino tinto y empanadas chilenas. Como todos querían la receta, surgió la idea de trabajar también la cocina. Así aprendieron también un vocabulario diferente: el de la culinaria. Cuando llegó el día de hablar de viajes, después de aprender vocabulario y textos, realizamos un simulacro de viaje titulado “mi sueño es viajar”, donde dramatizaron una escena en el aeropuerto. Ronaldo Yudi K. Yozo dice en su libro (1996:191) que el juego dramático no es sólo aquel que es dramatizado, sino el que capta el compromiso de los participantes para vivir algo que los conmueva y los envuelva, y es considerado juego por promover lo lúdico. De aquel día guardo un grato recuerdo: aunque mis alumnos tenían que usar su escaso vocabulario, puedo asegurar que hasta hoy recuerdan todas las palabras nuevas que aprendieron entonces.

En las clases me gusta declamar los poemas de Neruda, Gabriela Mistral, las *Rimas* de Bécquer y otros tantos. También le cantamos a la vida y al amor tangos, boleros y valsos. Y como no podría faltar, también jugamos. Cuando enseñé el léxico de las flores, lo hice dramatizando una pequeña historia con un canasto y flores; con el de las frutas jugamos a “ha llegado un barco cargado de...”, y así con el de los animales, los colores... Ellos se divierten mucho, considero que si en sus vidas ya hubo penas y momentos difíciles ahora es el momento de reír y aprender jugando. Como los niños y las niñas que aprendieron a saltar, saltando; a cantar, cantando; a hablar, hablando..., así también mis simpáticos alumnos aprenden español cantando, bailando, riendo, jugando y hablando.

Con esta introducción queda comprobado que nunca es tarde para aprender y que (aunque parezca un tópico) el saber no ocupa lugar. Puedo comprobar que desde que estudian español compran CDs, libros, vídeos en español y también viajan. Ellos son una lección de vida que me insta a prepararme cada día un poquito más.

* * *

Quisiera concluir mi comunicación con una propuesta de actividades que pueden resultar útiles. No me mueve el interés de ser original, sino la intención de pasar a limpio una serie de mecanismos lúdicos que personalmente me “funcionan” con mis alumnos.

Actividad 1

Juego de los animales

Materiales: Etiquetas autoadhesivas, bolígrafos de colores.

Instrucciones

- Grupo en círculo, sentados. Se distribuyen etiquetas con el nombre de cada uno, para que se los coloquen.
- Se le solicita a cada participante que piense en el nombre de un animal. Luego, cada uno dice el suyo en voz alta. Se puede repetir tres veces como máximo. El grupo deberá memorizarlos.
- El director llama a dos personas por el nombre y éstas deberán decir el nombre del animal de la otra. Quien llame por último, sale del juego. En caso de duda, no se excluye a nadie.
- Después de un determinado tiempo, cada persona escoge el sonido onomatopéyico (ruido que el animal produce). Se repite el mismo proceso, pero esta vez emitiendo el sonido de la otra.
- Comentarios. Este juego es altamente recomendable por su carácter lúdico y desinhibidor.

Actividad 2

Juego de las clases gramaticales

Lea atentamente el *Juego de los animales*, Se presentan todos, incluso el profesor, de modo informal. En seguida, se aplica el mismo juego, modificando la consigna para *clases gramaticales*.

Comprueba inicialmente si los alumnos conocen las clases gramaticales. Una vez que dominen el tema, escogen una de ellas (sustantivo, adjetivo, artículo, pronombre, determinante, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección). El profesor ayudará a los que tengan dudas. El juego se aplica siguiendo el mismo procedimiento de el "Juego de los animales".

Este juego tiene como objetivo, reforzar de forma lúdica y divertida el conocimiento de las clases gramaticales, enfatizando su importancia ya que es la estructura básica para la introducción a las funciones sintácticas (Yudi, 1995:169-170).

Actividad 3

Gracias a la vida Autora: Violeta Parra (chilena) y

Que canten los niños Autor: José Luis Perales (español)

A continuación, vas a oír una canción compuesta por Violeta Parra a principios de los 60. Posteriormente ha sido interpretada por muchos cantantes, por lo que se ha convertido en un canto popular muy extendido en todo el mundo hispano.

Antes de escuchar la canción, léela detenidamente. En este caso, es tan importante el contenido como la música. Para comprenderla bien, fíjate en que cada párrafo (o estrofa) está dedicado a una capacidad humana:

- 1-. La vista (luceros = ojos).
- 2-. El habla (sonido + abecedario = palabras).
- 3-. El oído.
- 4-. La marcha.
- 5-. La risa y el llanto.

GRACIAS A LA VIDA

1. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
Me dio dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo.
2. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
Me ha dado el oído que en todo su ancho
Graba noche y día grillos y canarios,
Martillos, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado.
3. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
Me ha dado el sonido y el abecedario;
Con él las palabras que pienso y declaro:
Madre, amigo, hermano; y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando
4. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
me ha dado la marcha de mis pies cansados
con ellos anduve ciudades y charcos,
playas y desiertos, montañas y llanos
y la casa tuya, tu calle, y tu patio.
5. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
Me dio el corazón que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano,
Cuando miro el bueno tan lejos del malo,
Cuando miro el fondo de tus ojos claros.
6. Gracias a la vida que me ha dado tanto:
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto,
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto
Gracias a la vida.

Después de escucharla, contesta a estas preguntas:

1. ¿Qué ve la autora de la canción cuando abre los ojos?
2. ¿Qué ruidos oye?
3. ¿Qué palabras son claves para la autora de la canción?
4. ¿Qué quiere decir cuando afirma que el marco de su corazón se agita?
5. ¿Cuáles son los "materiales" que forman el canto de la poetisa ¿Podrías encontrar un sinónimo para cada uno?

Conoce un poquito a Violeta Parra

- * Nace en San Carlos (Chile).
- * A los 18 años: estudia en la Universidad de Concepción.
- * Viaja por todo el país.
- * Canta, compone canciones, pinta, hace escultura, escribe, hace trabajo artesanal.
- * Tiene dos hijos: Isabel y Ángel.
- * 1967. Compose la canción *Gracias a la Vida*.
- * 1967. Se suicida.

Ejercicio en clase:

Completa los espacios con los verbos correspondientes.

GRACIAS A LA VIDA – (Violeta Parra)

1. Gracias a la vida que _____ tanto:
_____ dos luceros que cuando los ____
Perfecto _____ lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo.
2. Gracias a la vida que _____ tanto:
_____ el oído que en todo su ancho
_____ noche y día grillos y canarios,
Martillos, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado.
3. Gracias a la vida que _____ tanto:
_____ el sonido y el abecedario;
Con él las palabras que _____ y _____:
Madre, amigo, hermano; y luz _____
La ruta del alma del que estoy amando
4. Gracias a la vida que _____ tanto:
_____ la marcha de mis pies cansados
con ellos _____ ciudades y charcos,
playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle, y tu patio.
5. Gracias a la vida que _____ tanto:
_____ el corazón que _____ su marco
Cuando _____ el fruto del cerebro humano,
Cuando _____ el bueno tan lejos del malo,
Cuando _____ el fondo de tus ojos claros.

6. Gracias a la vida que _____ tanto:
_____ la risa y _____ el llanto
Así yo _____ dicha de quebranto,
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que _____ el mismo canto
Y el canto de todos que _____ mi propio canto
Gracias a la vida.

Autor: José Luis Perales (español)

Que canten los niños,
Que alcen la voz,
Que hagan al mundo escuchar,
Que unan sus voces y lleguen al sol,
Que en ellos está la verdad;
Que canten los niños,
Que viven en paz y aquellos que sufren dolor,
Que canten por esos
Que no cantarán,
Porque han apagado su voz.
Yo canto para que me dejen vivir,
Yo canto para que sonría mamá,
Yo canto por que sea el cielo azul,
Y yo, para que no se ensucien el mar;
Yo canto para los que no tienen pan,
Yo canto para que respeten la flor,
Yo canto por que el mundo sea feliz,
Yo canto para no escuchar el cañón.
Que canten los niños,
Que alcen la voz,
Que hagan al mundo escuchar,
Que unan sus voces y lleguen al sol
Que en ellos está la verdad;
Que canten los niños,
Que viven en paz y aquellos que sufren dolor,
Que canten por esos
Que no cantarán,
Porque han apagado su voz.
Yo canto por que sea verde el jardín,
Yo, para que no me apaguen el sol,
Yo canto por el que no sabe escribir,
Y yo, por el que escribe versos de amor;
Yo canto para que se escuche mi voz,
Y yo, para ver si les hago pensar,
Yo canto porque quiero un mundo feliz,
Y yo, por si alguien me quiere escuchar.
Que canten los niños,
Que alcen la voz,

Autor: José Luis Perales (español)

Que _____ los niños,
Que _____ la voz,
Que _____ al mundo,
Que _____ sus voces y _____ al sol,
Que en ellos _____ la verdad;
Que _____ los niños,
Que _____ en paz y aquellos que sufren dolor,
Que _____ por esos
Que no _____,
Porque han _____ su voz.
Yo _____ para que me _____,
Yo _____ para que _____ mamá,
Yo _____ por que sea el cielo azul,
Y yo, para que no sé _____ el mar;
Yo _____ para los que no _____ pan,
Yo _____ para que _____ la flor,
Yo _____ por que el mundo _____ feliz,
Yo _____ para no _____ el cañón.
Que _____ los niños,
Que _____ la voz,
Que _____ al mundo _____,
Que _____ sus voces y _____ al sol
Que en ellos está la verdad;
Que _____ los niños,
Que _____ en paz y aquellos que _____ dolor,
Que _____ por esos
Que no _____,
Porque _____ su voz.
Yo _____ por que sea verde el jardín,
Yo, para que no me _____ el sol,
Yo _____ por el que no _____,
Y yo, por el que _____ versos de amor;
Yo _____ para que sé _____ mi voz,
Y yo, para ver si les _____,
Yo _____ porque _____ un mundo feliz,
Y yo, por si alguien me _____.
Que _____ los niños,
Que _____ la voz,

Que hagan al mundo escuchar,
Que unan sus voces
y lleguen al sol,
Que en ellos está la verdad;
Que canten los niños,
Que viven en paz,
y aquellos que sufren dolor,
Que canten por esos
Que no cantarán,
Porque han apagado su voz.
Que _____ los niños

Que _____ al mundo _____,
Que _____ sus voces
y _____ al sol,
Que en ellos _____ la verdad;
Que _____ los niños,
Que _____ en paz,
y aquellos que _____ dolor,
Que _____ por esos
Que no _____,
Porque _____ su voz.
Que canten los niños

Cantar y aprender:

Cantar es una forma de disipar las penas y también de aprender. Cantando los alumnos aprenden nuevo vocabulario fijan sus conocimientos ya adquiridos.

Desarrollo:

Hay que oír la música, distribuir la letra de la canción completa. Para que los alumnos se familiaricen con la letra, la leemos en voz alta. Luego pasamos a ver las palabras que no entienden y buscamos su comprensión con los ejercicios arriba detallados.

Luego les doy la hoja con los espacios para completar; nuevamente les hago oír la música al tiempo que ellos rellenan los espacios en blanco y para finalizar todos muy alegremente dispuestos cantan la canción.

Observación:

Entrega la hoja de la canción "Que canten los niños" doblada. Los alumnos sólo volverán la hoja en la otra actividad, para completar los verbos que faltan oyendo la canción.

Comprensión lectora

¿De qué trata el texto de la canción? Marca con una X.

*De los niños que cantan para divertirse. ()

*De los niños que dan un mensaje a la humanidad. ()

*De los niños que se preocupan sólo de ellos. ()

¿Te gustó el texto? ¿Por qué?

Actividad 4

Párame la mano

Es un juego muy conocido que utilizo con alguna adaptación a modo de evaluación, después de haber enseñando el léxico de cada una de las casillas de la tabla de abajo, que figura como plantilla.

Sirvan como ejemplo los campos léxicos de los animales, flores, frutas, etc.; léxico que pasé también en clases diferentes valiéndome de una dinámica. De este modo los alumnos consolidan el vocabulario aprendido, mientras practican la destreza oral y escrita.

Proceso:

Se pide a un alumno que recite el alfabeto y el profesor indica cuando debe parar; en ese momento, los alumnos pasarán a escribir las palabras que comiencen con la letra elegida. Deberán completarlo en el menor tiempo posible, y el primero que llene todos los espacios levantará la mano y dirá: "párame la mano", y contará hasta diez. Entonces todos dejarán de escribir. Luego se solicitará a un alumno que interroge al que terminó primero, mientras que los otros van comprobando los resultados. Se dará diez puntos por cada palabra correcta y, si dos o más jugadores coinciden en su respuesta, ésta valdrá sólo cinco puntos.

Se repite esta mecánica tantas veces como sea interesante para el grupo; generalmente cuando el grupo es pequeño, todos quieren repetir el abecedario.

Al terminar se realiza el cómputo para conocer al ganador.

NOMBRE	APELLIDO	PAÍS	CIUDAD	FLOR	FRUTA	COLOR	ANIMAL	COSA	TOTAL _Σ

Actividad 5

Torta de cumpleaños

Ingredientes:

½ k de harina con polvos de hornear

¼ k de mantequilla

½ k de azúcar granulada

6 huevos

1 taza de leche

2 cucharadas de chocolate

Esencia de vainilla

1 taza de mermelada de damascos (*albaricoques*)

Preparación:

- Bate la mantequilla con el azúcar granulada hasta que esté espumosa.
- Agrega los huevos uno a uno y la leche, alternando con la harina con polvos de hornear.
- Divide el batido en dos partes; a una se le agrega el chocolate y a la otra parte, la vainilla.
- Viértelas en moldes que previamente habremos untado de mantequilla y déjalos en un horno a poca temperatura durante 20 minutos.
- Desmolda y déjalos enfriar sobre una rejilla.
- Corta cada bizcocho en dos partes.
- Forma la torta colocando una capa de bizcocho de chocolate y una capa de mermelada, luego otra capa de bizcocho de vainilla y otra de mermelada; así hasta terminar con una capa de bizcocho.
- Cubre con las claras a punto de nieve y 1½ taza de azúcar granulada.

Cosas del hogar

Cuando hablamos de la casa, sus habitaciones, sus muebles y abordamos como tema el comedor y la cocina practican léxico por campos semánticos.

Para ello en una clase especial arreglamos una mesa como si fuera para una gran cena. Los alumnos ponen todos los complementos: mantel, cubiertos, y todo lo que una buena mesa llevaría. Luego un alumno va mencionando en español cada uno de los objetos, y todos los demás, alrededor de la mesa, los toman y renombran.

Para ello, previamente a esta actividad ya habremos enseñando la receta para que en ese día celebremos los cumpleaños de ese mes con la torta (pastel) que ellos mismos han hecho valiéndose de la receta indicada.

Anteriormente habré pasado una cantidad suficiente de términos relativos al tema tanto como de utensilios domésticos, repostería y otros. Además de haber enseñado a cantar "cumpleaños feliz".

Actividad 6

Para los que vendrán

Objetivos:

- Ejercitar el consenso (la buena convivencia es un desafío necesario que nos facilitará el proceso de enseñanza /aprendizaje).
- Ampliar léxico, repetir frases, desarrollo auditivo.

Recursos:

- Música de fondo suave.
- Texto *Para los que vengan*, en español. El texto original es en portugués y lo presento en hoja doblada (al final de toda la dinámica verán el texto en portugués)

Desarrollo:

Primero coloco una música suave, luego leo el texto, pausadamente, con entonación de declamación. Luego lo leemos todos juntos en voz alta.

Sentados en círculo, se subdividen en grupos (si son treinta en grupos de seis).

Distribuyo a cada grupo un sobre con el texto recortado en treinta y seis partes, para que ellos lo monten (como si fuera un rompecabezas) y reconstruyan el poema en su orden original, repitiendo cada frase que seleccionen. Cada grupo, trabajando colectivamente, tendrá quince minutos para buscar la posible secuencia original del texto, procurando que cada uno de los integrantes tenga la oportunidad de participar con sugerencias. En esta actividad está implícita la busca del consenso. Es un desafío, pero ¡vale la pena!

Terminado el tiempo dispuesto, hay que solicitar al grupo que terminó primero que lea su texto. Un alumno dará la interpretación del texto elaborada en el grupo. Saldrán varias opiniones, que comentaremos y discutiremos. Disipamos las dudas sobre vocabulario que hayan surgido en la traducción e interpretación del texto (trabajo también la traducción e interpretación). Al final les hago volver la hoja donde está la traducción en portugués. Esto les causa siempre sorpresa y diversión, pues no se lo esperan. El siguiente paso es comparar e interpretar. Después empiezan a comentar el tema del texto y ya sólo hay que esperar la señal de que la clase terminó (texto de Thiago de Mello y dinámica de Miranda, (1998: 21-23).

Observación:

Al distribuir las hojas con el texto se debe entregar doblada para que vean el texto en español. Dar el texto en portugués es decisión del profesor. A mí me da buenos resultados (sólo lo hago con este texto, ya que el original es en portugués —y con esto complazco a los alumnos brasileños).

Para los que vengan
Como sé poco y soy poco,
hago lo poco que me cabe
dándome por entero,
sabiendo que no veré
al hombre que yo quiero ser.
Ya sufrí lo suficiente
para no engañar a nadie:
principalmente a los que sufren
en la propia vida la fuerza de la opresión
y ni lo saben.
No, no tengo el sol escondido
en mi bolsillo de palabras.
Soy sencillamente un hombre

Para os que virão
Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro,
sabendo que não vou ver
o homen que eu quero ser.
Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra da opressão,
e nem sabem.
Não, não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homen

para quien ya la primera
y solitaria persona
del singular fue dejando,
despacio, sufridamente,
de ser para transformarse
—mucho más sufridamente—
en la primera y profunda persona
del plural.

No importa que duela: es tiempo
de avanzar juntos de la mano
con quien va al mismo rumbo,
aunque aún se esté lejos
de saber conjugar
el verbo amar.

Es tiempo sobre todo
de dejar de ser solamente
la solitaria vanguardia
de nosotros mismos.

Se trata de ir al encuentro.

(Dura en el pecho arde la límpida
verdad de nuestros errores.)

Se trata de abrir el rumbo.

Los que vendrán serán pueblo,
y serán saber, luchando.

Thiago de Mello

para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular foi deixando,
devagar, sofridamente,
de ser para transformar-se,
—muito mais sofridamente—
na primeira e profunda pessoa
do plural.

Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.

É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.

Se trata de ir ao encontro.

(Dura no peito, arde a límpida
verdade de nossos erros.)

Se trata de abrir o rumbo.

Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando

Thiago de Mello

Observación:

Recorta esta hoja en treinta y un fragmentos (uno por cada verso), colócalas dentro un sobre y distribuye tantos sobres como grupos tenga.

Actividad 7

El crucigrama

Sirve para:

1. Asociar las palabras con su respectivo significado
2. Afianzar un aprendizaje de manera recreativa.
3. Promover la participación grupal.

Proceso:

1. Explica un contenido, tema, problema o asunto.
2. Pide les que seleccionen las palabras claves.
3. Forma grupos de cinco alumnos para que dividan un cuadrado en diez casillas.
4. Que ubiquen las palabras claves de manera vertical y horizontal y pinten los restantes espacios de negro.
5. Que elaboren listas de preguntas verticales y horizontales que se correspondan con las palabras claves.
6. Intercambia los crucigramas entre los grupos de alumnos.
7. Escoge algunos crucigramas para confirmar aciertos y errores con todo el grupo de estudiantes.

Sugerencias:

- Al final, trata de dar a conocer las respuestas correctas de todos los crucigramas.
- Revisa los crucigramas para que no sean improvisados o demasiado rebuscados.
- Puede servir para evaluar un conocimiento ya aprendido.

Actividad 8

Rompecabezas

Sirve para:

1. Desarrollar las destrezas de montar y desmontar palabras y, según el tema, codificar y decodificar.
2. Fomentar la participación grupal en tareas de refuerzo.

Proceso:

1. Pide que seleccionen las palabras o frases claves de un texto.
2. Que escriban en tiras de cartulina las palabras o frases claves.
3. En otras tiras, escribirán el significado de la palabra o frase.
4. Que recorten ambas cartulinas como un rompecabezas y guarden las palabras en el sobre nº 1 y los significados en el sobre nº 2.
5. Forma grupos de cinco alumnos y entrega los sobres nº 1 y nº 2.
6. Pide que armen las palabras claves y que ubiquen los significados.
7. Dialogarán durante quince minutos y se podrán de acuerdo sobre la secuencia y resumen final del contenido.
8. Concluir el trabajo con una breve presentación de los trabajos realizados por los grupos.

Sugerencias:

- Buscar la participación de todos.
- Verificar que se cumplan todos los pasos del proceso.
- Comprobar que los rompecabezas no sean muy difíciles y complicados.

Actividad 9

Acróstico

Sirve para:

1. Desarrollar la creatividad de los alumnos.
2. Utilizar palabras claves.

Proceso:

1. Invítales a que seleccionen las palabras clave de un texto de lectura.
2. Que escojan la más significativa y la escriban de forma vertical.
3. Da quince minutos para cada letra de las palabras y que escriban un idea relativa a su significado.
4. Pide que lean individualmente los acrósticos formados
5. Los mejores acrósticos se pueden exponer en el tablón de la clase.

Actividad 10

Antónimos

Sirve para:

1. Aprender a utilizar correctamente las palabras.
2. Diferenciar antónimos de sinónimos.
3. Conocer el significado de las palabras

Proceso:

1. Forma grupos de cinco alumnos
2. Los alumnos, después de leer una parte de un texto, deben seleccionar varias palabras claves.
3. Pide que en una hoja de papel las escriban en columna.
4. Utilizando el diccionario, cada grupo debe buscar los respectivos antónimos y escribirlos frente a cada palabra clave.
5. Terminada la búsqueda de antónimos, el grupo debe formar oraciones referente al tema, con los antónimos encontrados.
6. Finalmente, elaborarán una composición con las oraciones escritas.
7. Pide que lean por grupos las respectivas composiciones y hagan las aclaraciones y reflexiones oportunas.

Sugerencias:

- Se puede añadir a la palabra clave, el sinónimo y luego el antónimo, para que descubran la diferencia y cómo cambia el sentido.
- Es importante pasar por todos los grupos para verificar que todos los alumnos trabajen y colaboren.

Biografía

- Amenábar, Laura, 2002, «Torta de Cumpleaños», *Recetario*, Editorial Santiago, p. 22.
- Antunes, Celso, 1997, «Existe mesmo uma inteligência musical?», *As inteligências múltiplas e seus estímulos*, 5ª ed., pp. 55-60.
- , 2000, «Técnicas Pedagógicas», *Manual de Técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia*, 19ª ed., Editora Vozes, p. 19.
- Bibbe, L. M. y Hunt, P. M., 1977, «Dentro de Psicología de campo cognoscitivo ¿Cómo se pueden considerar interactivos a los adolescentes?», *Bases Psicológicas de la Educación*, 1ª ed., Editorial Trillas, pp. 281-290
- Blackham, J. Garth y Silverman, Adolph, abril de 1973, «Los niños que juegan con fuego», *Cómo Modificar la Conducta Infantil*, Editorial Kapelus, pp. 153-154.
- Carvajal, Nelson, «Marcha Panamericana», *Texto de Educación Musical*, 1ª ed., Editorial Suminel, p.157.
- Cerrolaza, Matilde; Cerrolaza, Óscar y Llovet, Begoña, 1998, «Ojalá», *Planeta E/LE Libro 1*, 1ª ed., Editorial Edelsa, p. 149
- , 1999, «Gracias a la vida», *Planeta E/LE Libro 2*, 1ª ed., Editorial Edelsa, p. 50.
- Corbella Roig, Joan, 1994, «Educación formal educación informal», *Descubrir la Psicología*, 1ª ed., volumen 15, Folio, pp. 6-7
- Diccionario, 1982, «Juego», *Planeta de la Lengua Española Usual*, Editorial Planeta, pp. 730-731.
- Enciclopedia Lns, 5º GRADO, 1992, «América», Editorial Don Bosco, p. 74.
- , 7º GRADO, 1993, «Romancillo del niño que todo lo quería ser», Editorial Don Bosco, p.30.
- Enciclopedia Técnica de la Educación, 1970, «Enseñanza de Idiomas Extranjeros y Medios Audiovisuales», tomo 2, capítulo XIII, Editorial Santillana, pp.168-173.
- , 1970, «La Música en la Escuela», tomo 3, capítulo XVI, Editorial Santillana, pp. 166-171.
- , 1970, «Educación Física», tomo 3, capítulo X, Editorial Santillana, pp. 572-575.
- , 1970, «Movimiento Preescolar Internacional», tomo 3, capítulo XVI, Editorial Santillana, pp. 634-639.
- Enciclopedia, 1997, «Juego», *Pedagogía y Psicología*, Editora Lexus, pp. 392-395.
- Fingermann, Gregorio, 1997, «Tipo de Personalidad», *Relaciones Humanas: Fundamentos Psicológicos y Sociales*, 4ª ed., Editorial El Ateneo, pp. 85-98
- Gilb S. Stella, 1974, «Sugerencias Generales a los Maestros», *Juegos para Escolares*, Editorial Primera edición, Pax-México, pp. 3-7.
- Iglesias, Isabel, 2000, «Parrilla Léxica», *¡Hagan Juego!*, 2ª ed., Editorial, Edinumen, pp. 33-34.

- Macedo, Lino de, 1997, «O jogo e sua importancia na escola», *4 cores Senha e Dominó: Oficinas de Jogos em uma Perspectiva*, pp. 137-142.
- Machado Nicolau, Lucia Marieta, 1988, «Jogo, forma dinâmica de a criança interagir com o ambiente», *A Educação Pré-escolar: Fundamentos e Didática*, 4ª ed., Editora Ática, pp. 223-224.
- Mena, Soledad y Bravo, Leonor, 1994, *La Reforma Curricular en marcha: Programa Nacional, "Primero la Lectura"*, 1ª ed., Editorial Ministerio de Educación, Cultura y Deportes / UNICEF, pp.12-13.
- Miranda, Simão, 1985, «Para os que Virão», *Oficina de Dinâmica de Grupos: Para Empresas, Escolas e grupos comunitários*, 17ª ed., pp. 20-22.
- Monroe, Paul, «O movimento froebeliano», *História da Educação*, Editora Nacional, pp. 298-308.
- Parés Grahit, Maria, 2001, «Jugar y divertirse en clase de español con los viejos romances y las canciones tradicionales: una propuesta seria», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, octubre de 2000, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 56-69.
- Pedraza Jinéñez, Felipe, 1998, «Gracias a la Vida», *Vamos a Hablar: Curso de Lengua Española*, volume 4, 7ª ed., Editora: Ática, p. 19.
- Pérez Gutiérrez, José Antonio, 2001, «Elaboración de materiales de español para fines específicos: lenguaje diplomático», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, octubre de 2000, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 162-175.
- Piaget, Jean: 1974, «Las Reglas del Juego», *El Criterio Moral en el Niño*, 1ª ed., Editorial Fontanella, pp. 9-18.
- Rojas Gordillo, Carmen, «Búsqueda de información», *Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE*, pp. 67-68.
- Romano, Eduardo, «Adiós Muchachos», *Las Letras del Tango*, Editorial Fundación Ross, 5ª ed., p.127.
- Sánchez, Aquilino; Espinet, Teresa Maria y Cantos, Pascual, 1995, «Mi Buenos Aires Querido», *Cumbre: Curso de Español para Extranjeros*, 1ª ed., Ao Livro Técnico, p. 40.
- Serão, Margarida y Baleeiro, Maria Clarice, 1999, «A função Social do Educador», *Aprendendo a ser e a conviver*, pp. 23-27.
- Yozo, Ronaldo Yudi K., 1996, «Adivinhação dos Bichos», *100 jogos para grupos, Uma abordagem Psicodramática para Empresas, Escolas e Clínicas*, 1ª ed., Editora Agora, p. 90.
- , «Jogos na Montagem de Programas», *100 jogos para grupos, Uma abordagem Psicodramática para Empresas, Escolas e Clínicas*, 1ª ed., Editora Agora, pp. 155-165.
- , *100 jogos para grupos, Uma abordagem Psicodramática para Empresas, Escolas e Clínicas*, 1ª edição Editora Agora, pp.169-170.
- Zipman, Susana et al., 2001, «Parchís, Scrabble, Oca, 1000 nombres... proceso de aprendizaje creativo y ameno, ¿vamos a jugar?», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, octubre de 2000, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 210-217.

Consultas en la Web

- www.ebanataw.com.br/roberto/crianca/cfiudico (Criança nasceu para brincar)
- www.latinchat.com
- www.latincard.com
- www.latinmail.com
- www.tarjetasvirtuales.com
- www.kixiki.com
- www.altavista.com
- www.monteazul.com
- www.peoesnada.com
- <http://espanol.yahoo.com>

www.google.com.br
www.cade.com.br
www.poemasromancesyamor.com
www.gusanito.com
www.geocities.com

CD

Las Divas en español
Música chilena de nuestro siglo
Coletânea de Tangos
Los Grandes de América (Carlos Gardel)
Colección ROMANCES
El arte de Mercedes Sosa
Alberto Cortez y Mercedes Sosa.
Aida y Carlos Cueva (México)
Folclor ecuatoriano
Folclor colombiano
Plácido Domingo.
José Luis Perales.

Vídeo

Descubrir la Psicología – 3 – Aprendizaje.
—, Maduración y envejecimiento.
—, El Cerebro sensible.
—, Motivación y Emoción.
—, Cerebro y comportamiento.
—, Procesos Cognitivos.
Valores, de Miguel Ángel Cornejo.
La Sociedad de los Poetas Muertos. (El Club de los Poetas Muertos).
La Lengua de las Mariposas. – Director: José Luis Cuerda, Productora: Sogetel, 1998, España

Guisela Montoya
IESOP (Barretos-SP) / Eduvale (Olímpia-SP)



ENFRENTARSE A UNA SITUACIÓN INUSITADA. ¿QUÉ HACER? PUES, JUGAR. ¡CLARO! RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Ana Carolina García Ferreiras

Todo profesor normal —cosa que yo estoy lejos de ser— principalmente al principio de su carrera, cuando conoce su horario y los niveles con los que trabajará, se va a su casa, se sienta en su mesa, se rodea de todos los materiales posibles y se pone a hacer la dichosa planificación de las clases, que tan amplia y largamente aprendimos a hacer en la universidad (y los que como yo tuvimos la suerte de tener la profesora que tuvimos...)¹. Reuní todo que pude, incluso me puse a hacer todas las posibles cuentas de cuántas clases tendría hasta la primera prueba, los días festivos que habría en el semestre, los trabajos que les pediría a mis queridos alumnos, las películas que les pondría, las canciones..., todo, absolutamente todo, fue minuciosamente planeado por mí. Nada se me había escapado. Lo había hecho todo conforme me habían enseñado y según mis apuntes y, evidentemente, la astuta y persistente observación a mis queridos profesores.

Llegó el día y allá que me fui yo. En la universidad me dijeron que como un profesor se había despedido, decidieron que me tocaba ahora darles clases al grupo de primer año. Lengua Española. Supe, en ése momento que todo mi trabajo se había ido al garete, se me había escapado por entre los dedos. Respiré hondo. Algo conseguiré salvar.

Pregunté. ¿Y de qué básico son? Claro, pero qué despiste, me olvidé de contaros que antes había preparado todo un semestre de clases para un segundo año de letras, portugués-español y ahora, ¿quiénes eran mis alumnos? Mejor sería no haberlo sabido en aquel momento.

El coordinador, con una tenue sonrisa en los labios (tenue, no, diría que casi imperceptible) me dijo: son de Letras también, pero el primer año de curso aquí, como sabes, es básico, es decir, tendrás gente que está aquí para hacer el curso de secretaria ejecutiva trilingüe —pensé, ¿será posible eso en cuatro años?—; los que quieren hacer inglés porque se creen muy listos, pero que a mitad de curso se pasarán al español porque no consiguen ni siquiera

¹ Bromas aparte, tuve la suerte de hacer el curso de Metodología en Lengua Española con la Dra. Isabel Gretel Eres Fernández, en la Universidad de São Paulo, y todos los que lo hemos hecho con ella sabemos cómo es de exigente con sus alumnos.

escribir la <o> con un canuto en esa magnífica lengua; los que quieren hacer traducción inglés-portugués, algunos pocos que quieren hacer español-portugués y muchos que no saben bien qué hacen aquí, necesitan hacer un curso universitario y el que les pareció más fácil fue el de Letras y listo, se presentaron y ahora son universitarios.

Porque lo habré preguntado, me dije. A lo hecho, pecho, y con mucho coraje y ninguna preparación recogí el diario de clases, mi carpeta con los materiales que había fotocopiado y pensado para la primera clase (al fin y al cabo era una primera clase, aquello de las presentaciones y tal), respiré, y allá que me fui yo. Recorrí el pasillo lenta y pausadamente. Hice teatro hace ya mucho tiempo, pero me vale hasta hoy. Pienso que ser profesor es como estar en un escenario, frente a un público inhóspito y asustador, pero sin los reflectores y los aplausos en el último acto. Seguí por el pasillo, lentamente, respirando y pensando: bueno, mañana me meto otra vez en los libros y preparo todo el curso y me será más fácil aún, puesto que ya conoceré el público que me corresponde. Por fin llegué.

Encontré el aula. Parecían un grupo de críos alborotados y maleducados. La imagen que tenía de un grupo universitario se desintegró inmediatamente. Entré. Nadie se calló. Ni siquiera se percataron de mi presencia y mira que tengo uno ochenta de altura y muchos kilos y nada tengo de modelito pseudonormal de profesora. Nada. Puse carpeta y diario de clases sobre la mesa. Abrí mi más despampanante sonrisa. Nada. Seguían todos hablando entre ellos.

Decidí entonces escribir mi nombre en la pizarra y puse también el tema que me llevaba allí: Carol Ferreira – Lengua Española I.

No tuve tiempo ni siquiera de soltar la tiza o de darme la vuelta cuando un chico, al fondo de la clase (ese día había como unos ochenta y tantos alumnos) se levantó y dijo con todas las letras y en tono de líder estudiantil en comicios electorales, tipo años 60: «Español, pero, ¿para qué, si es igual al portugués? No quiero ni pensarlo. Esto es un timo. Tenemos que saber quiénes seremos los que tendremos que soportar ese tipo de clases».

Impacto aparte, no tuve dudas. Recogí mis cosas sin decir palabra. Salí, cerré la puerta de la clase. Di unos pasos hacia el final del pasillo. Di la media vuelta. Golpeé la puerta. Entré despacio. Estaban todos como momias. Mudos. Algunos con los ojos de búho —creo que ellos se llevaron mayor susto que yo, parecían esperar la furia del más allá. No movieron una pestaña. Tiesos. El chico que me había dicho aquello, se puso en pie, como si esperase la sentencia de muerte y se preparase para el discurso final. Me di el gustillo de mirarlos a todos.

Volví a salir del aula, esta vez no cerré la puerta, miré hacia arriba, dejando claro que me cercioraba de que estaba en el aula que debía estar. Seguí sin decir palabra, sólo utilizaba mi propio cuerpo como vehículo de comunicación.

Volví a escribir mi nombre y asignatura, solté la tiza. Otra vez, abrí mi más espléndida sonrisa y dije como si nada hubiese pasado: Buenas noches. ¿Qué tal si empezamos otra vez? Como tendremos que aguantarnos, por favor, vamos a intentar hacerlo con buen humor, y conseguiremos superarlo sin traumas, por lo menos sin traumas irreversibles para ambas partes: vosotros y yo. Por favor, me senté desolada sobre la mesa, por favor, empecé a llorar —claro que no de verdad, lo notaban, lo sabían los que estaban en las primeras filas— pues, os lo juro, si tengo otra recepción tan calurosa como la que he recibido hoy me suicido y dejo esta profesión que abracé con tanto cariño. Silencio. Me tapé la cara.

Una chica que estaba sentada al fondo, al lado del chico del discurso, se levantó, pidió permiso para hablar muy respetuosamente y todos se volvieron hacia atrás para mirarla. Mudos. Atónitos. Había a esa altura una especie de tensión, salían chispas, había como electricidad. Levanté lentamente la cara. La miré y dije: bueno, yo te dejo hablar, pero hace falta saber si tus compañeros te lo permiten y en especial el colega que está a tu lado.

Ella, también con aires de manifestación estudiantil, se compuso, me miró y dijo en la característica lengua común y nueva que todos conocemos como portuñol: «este chico no representa nuestra clase y ni sabemos cómo se llama y yo —se golpeó el pecho— estoy aquí para aprender español y no estoy dispuesta a oír ciertas barbaridades», sentenció.

La guerra parecía estar a punto de estallar. Otro silencio. Ahora, es decir, en aquel momento, tuve la nítida sensación que el aula era una especie de núcleo de fuegos de artificio y el epicentro del espectáculo era yo. Fue en ese instante mágico cuando tuve la brillante idea de, además de respirar hondo, por enésima vez, proponerles un juego. Imposible intentar describir la que se montó. Unos querían seguirle la corriente a la chica. Argumentaban que los demás no tenían porque sufrir las consecuencias del despropósito que el otro había hecho.

El otro, el chico, ya iba desapareciendo en él mismo. Se le puso aquella cara de ¿por qué habré yo abierto mi santa boca? ¿No aprenderé nunca a callarme? ¿Cómo hago yo ahora para librarme de esta? ¿Conseguiré salir por la puerta o me mataran antes? Creo que si hubiera podido habría desaparecido, hubiera paralizado el tiempo y nos hubiera hipnotizado a todos para que nos olvidásemos de lo ocurrido.

La chica ya ensayaba nuevo discurso cuando empecé a usar la autoridad que me corresponde. Me levanté. Empecé cantar, mejor dicho, a balbucear pues como dice una amiga mía, canto de oído y soy sorda. Bueno, hice eso con «La Macarena» (era la canción que llevaba para el final de la clase y como todo estaba boca abajo, la estaba utilizando al principio).

Hice algunas caras y bocas (eso del teatro me ha traído mucho trájín). Seguí con «La Macarena», puse en la ampliadora la letra y el el CD en el equipo de sonido. Caminé un poco por el aula. Anduve entre las desorganizadas hileras de sillas, abarrotadas de alumnos, el pasillo lleno de materiales por los suelos. Les dejé que oyesen la música y se animasen un poco. Seguí con el aire de nada ha pasado aquí. Borrón y cuenta nueva.

Cuando la canción se acabó, ellos ya estaban mucho más tranquilos y les dije que al final de la clase haríamos un juego, pero que primero pondríamos algunas cosas en su debido lugar. Guiné un ojo al chico, para calmarle y quitarle del susto. A la chica también le guiné el ojo, pero hice que se diera cuenta que después lo hablaríamos con parsimonia.

Propuse que como esa primera clase había sido especial, primero yo les contaba las reglas del juego del semestre entre alumnos, profesora y universidad —al fin y al cabo ellos no estaban allí solamente por el derecho a celda especial después de licenciados y sí iban a por conocimiento y por formación—, después nos pondríamos a ver cuáles eran las diferencias en el alfabeto entre portugués y español y por último haríamos un breve, pero divertido juego. No rechistaron. A todos les pareció muy bien (al menos era lo que sus caras me decían).

Valiente, me di la media vuelta —respiré hondo, como siempre— expuse seriamente las reglas del juego del semestre. Algunos se cuadraron; otros se relajaron; otros tenían la común cara de interrogación y seguramente se preguntaban: ¿está loca?; otros cuantos seguían apáticos y otros, muchos, afortunadamente, se dejaron llevar y, juntos, pudimos empezar nuestra primera clase de lengua española.

¡Uf, finalmente! Les puse las letras del alfabeto español en la pizarra, se las hice repetir siempre en tono de cachondeo y hasta les canté lo de «a – e – i – o – u, borriquito como tú, que no sabes ni la u». Les hice repetir las diferencias de pronunciación de las letras con el portugués, etc., etc. Pudimos divertirnos y ellos pudieron ir notando las diferencias. Seguí con el tono juguetón y cuando ellos ya estaban totalmente metidos y yo ya les hablaba casi totalmente en español, les dije que haríamos el prometido juego.

El juego fue el más tonto posible. Les pedí que la primera hilera se levantase, se preguntasen entre ellos sus nombres rápidamente y se organizaran alfabéticamente. Mientras tanto, los de las otras hileras tenían que ir prestando atención para organizarse e intercalarse cuando se solicitase. Volví a ponerles «La Macarena» y les dije que cuando quitase la música tendrían que estar todos en orden alfabético y que los que se equivocasen o no estuviesen puestos en fila pagarían un castigo (el castigo que ellos no sabían cuál sería, fue enseñar al grupo una nueva manera de bailar «La Macarena», no la que Bill Clinton había bailado, sino inventada por ellos). Así se divirtieron y se soltaron mucho más.

Todos de acuerdo. Puse la música y ellos a correr para organizarse. Hicieron un lío tremendo, empujaron las sillas, corrieron... Yo, de cuando en cuando, hacia como si fuera a desconectar la música y se desesperaban. Me reía. Creo que me divertí yo más que ellos.

Todo acabó bien. Creo que tengo que ser más honesta. Todo acabó mejor que bien y yo aprendí una gran lección. Aprendí que además de prepararse académicamente hay que prepararse psicológicamente para impartir una buena clase y que hay que cautivar al público, es decir, a los alumnos, para que pasen un buen rato y que, aunque se nos presenten a veces situaciones aparentemente inusitadas y difíciles de trasponer, podemos con buen humor y un poco de técnica hacer que los alumnos sepan que esas horas serán agradables y que además podrán conocer algo nuevo e interesante que les ayudará a alcanzar sus objetivos.

Ana Carolina García Ferreiras
Centro de Artes de São Paulo

LOS REFRANES EN UNA CLASE LÚDICA E INTERDISCIPLINAR

M^a Irene Molinero Brasso

En esta comunicación se reúnen tres aspectos de la enseñanza: el aspecto lúdico, eje temático de este seminario, la interdisciplinariedad, aspecto fundamental en la enseñanza reglada y el aspecto cultural que supone abordar el refranero.

No es necesario insistir en la importancia de los aspectos lúdicos. Tratándose de niños, señalo la conveniencia de añadir un objetivo extralingüístico a la tarea que se desarrolle, ya que agregarlo a la actividad actúa como factor de motivación. El aspecto lúdico, asimismo, favorece la creación de un ambiente ameno, lo que no significa, sin embargo, que no se pongan actividades de sistematización en este ciclo de enseñanza.

En esta franja de edad, se pone en marcha la conciencia metalingüística y empieza a abordarse la lengua como objeto aunque se dé prioridad a la lengua y su uso. Siempre y cuando nos acerquemos a la lengua como objeto, no debemos perder de vista que el contenido conceptual no debe adelantarse a la lengua materna, es decir, si no conocen el tema en lengua materna se debe postergar abordarlo en lengua extranjera.

El segundo aspecto se refiere a la interdisciplinariedad. La *Lei de Diretrizes e Bases* indica que las asignaturas deben enlazar contenidos y ello coincide con las teorías y las observaciones de las más innovadoras corrientes pedagógicas. El conocimiento adquirido en estas circunstancias, por ser más significativo, tiende a consolidarse efectivamente. La interdisciplinariedad supone la interacción entre dos o más asignaturas y puede abarcar desde una simple comunicación o unidad mínima hasta la integración de conceptos fundamentales lo que puede dar origen a nuevas disciplinas, como de hecho ha ocurrido, como por ejemplo, la Bioética o la Psicolingüística.

El tercer aspecto involucrado es la cultura, representada en esta actividad por el refranero popular. Si tenemos en cuenta que la cultura constituye un acervo complejo de representaciones de juicios ideológicos y sociales de una comunidad, la lengua es uno de los instrumentos de su manifestación. Sabemos que lengua y cultura son como las dos caras de una moneda, indisociables.

Planificación de la actividad

La propuesta surgió cuando tuvimos que elaborar una actividad de dos horas de duración para un sábado lectivo común para las asignaturas de las lenguas española y portuguesa.

Con los aspectos lingüístico e interdisciplinarios incluidos de antemano, nos interesaba al grupo de profesores añadir un aspecto lúdico ya que no es fácil tener la platea repleta la mañana de un sábado. Además, por estar a principios de año, nos interesaba observar las relaciones entre los miembros de los diferentes grupos.

Se eligió el tema por varias razones, de las cuales señalo dos: ya había sido tratado en Lengua Portuguesa lo que coincide con nuestra idea de que la lengua extranjera no puede adelantarse a la lengua materna y, por otro, se adaptaba plenamente a las dos lenguas.

Para la programación nos marcamos los siguientes objetivos:

- Objetivos conceptuales: Identificar la puntuación como referencia, relacionar las partes del refrán, relacionar refranes en las dos lenguas e interpretar el mensaje de los refranes
- Objetivos procedimentales: representar el mensaje mediante dibujos o mímica, confeccionar un cartel con los refranes y otro con los dibujos, analizar sus conclusiones.
- Objetivos actitudinales: comprender la relevancia de los refranes o dichos populares, aceptar el trabajo en grupo incluso cuando éste no es de libre elección.

Preparación de la actividad

Se eligieron treinta y dos refranes que existen en las dos lenguas, algunos de los cuales se presentan en el anexo. A continuación se escribieron en tiras de cartulina con el cuidado de que en cada tira figurara únicamente "medio refrán". Se preparó la sala antes de que llegaran los alumnos y se agruparon las cartulinas del siguiente modo: ocho "medios" refranes en español para una pareja; ocho "medios" refranes en español para una segunda pareja; ocho "medios" refranes en portugués para una tercera pareja y ocho "medios" refranes en portugués para una cuarta pareja. Se repitió el procedimiento hasta agotar el inventario que teníamos preparado.

Puesta en práctica

En un primer momento, cuando se abrió la puerta para que entraran los alumnos, cada pareja se dirigió a una mesa en la cual encontraba ocho "medios refranes" y tenía que trabajar con la pareja de al lado que tenía otros ocho "medios refranes". La elección de la pareja se hizo voluntariamente y por tanto, rigió el criterio de afinidad entre ellos, pero cuando les tocaba por parejas ponerse de acuerdo con la segunda pareja para componer el refrán no había criterio de elección, lo que nos permitió observar sus preferencias y cómo trabajaban en grupo, qué relaciones mantenían (rechazo, colaboración, prejuicio, sexismo propio de la edad...)

Como tercera etapa, cuando estos cuatro alumnos consiguieron formar los ocho refranes correctamente, tuvieron que agruparse con los otros cuatro que tenían los mismos refranes organizados en la otra lengua y emparejarlos, cada uno con su traducción.

Tras recibir el visto bueno de un(a) profesor(a), se les entregó una hoja de papel grande en el cual dibujaron los refranes. Sobre la marcha y al terminar el trabajo, los profesores recorrimos los grupos preguntando qué refrán representaba cada dibujo y cómo se decía en cada una de las dos lenguas. Se colgaron los carteles en la sala donde se desarrolló la actividad.

Puesta en común

A continuación se hizo una puesta en común en gran grupo. Empezamos por preguntarles cómo se guiaron para saber si tenían la mitad inicial o final del refrán; contestaron satisfactoriamente al referirse a la letra mayúscula y al punto final. Se les preguntó un poquito más sobre el tema y manifestaron que el refrán exponía una idea completa, una moraleja, una enseñanza. En la misma puesta en común se les pidió que registraran alguna observación más sobre los refranes y su correspondencia entre las dos lenguas. Observaron que algunos

se corresponden literalmente y otros, no; añadieron que, aunque no fuera una traducción literal, la idea sí correspondía en ambas lenguas. Asimismo, observaron que al pasar algunos refranes de lengua a otro se alteraba el orden de los términos. Para terminar, invitamos a los niños a representar con mímica algunos refranes que los compañeros intentaron adivinar.

Evaluación de la actividad

Se valoró la actividad positivamente, teniendo en cuenta varios aspectos lingüísticos y sociales: Nos permitió repasar el uso de mayúsculas y punto final, lo que algunos conocían sobradamente pero que nunca está demás recalcar. Además, la actividad supuso aprendizaje y refuerzo del vocabulario. Los alumnos fueron capaces de observar que una traducción no supone necesariamente la versión literal, sino la transmisión de la idea. Los alumnos valoraron los refranes como fuente de sabiduría popular que pasa de generación en generación. Además de ampliar sus conocimientos, supieron plasmarlos en otras formas de comunicación como pueden ser el dibujo y la mímica. Nos permitió conocer las preferencias y los procedimientos de los alumnos al trabajar con un grupo que no era de libre elección y comprobar si había rivalidades y prejuicios entre clases, ya que había mezclados alumnos de cuatro clases.

Conclusión

En cuanto a los objetivos conceptuales, el tema elegido nos permitió recalcar el valor de la cultura popular y su reflejo en la lengua; además les permitió reflexionar sobre el uso correcto de la puntuación. En cuanto a los objetivos procedimentales, les permitió relacionar y reflexionar sobre aspectos de la traducción. Es ineludible que los alumnos al escribir o hablar en lengua extranjera recurran a estructuras de su lengua materna y esta actividad les ayudó a tomar conciencia de los fallos que pueden ocurrir. En cuanto a los objetivos actitudinales, nos permitió al grupo de profesores observar cómo se relacionan y actúan en diversas constelaciones: en pequeño grupo, en gran grupo, en grupo de libre elección y en grupo impuesto externamente. En cuanto a la experiencia de un trabajo interdisciplinar, los resultados son sumamente rentables. Trabajar un mismo tema en varias asignaturas permite que el alumno valore los conocimientos adquiridos y su utilidad, ya que los contenidos no son exclusivos de una asignatura. Estas estrategias potencian el aprendizaje significativo.

En definitiva, si por una parte, el estudiante debe darse cuenta de la importancia que puede tener un tema, por otra, el grupo de profesores también se beneficia: no soy la única en observar, hacer planteamientos o proponer soluciones. Al tener con quien intercambiar ideas, el trabajo es más enriquecedor para ambas partes y se llega a resultados más provechosos.

Bibliografía

- Junceda, L., 1996, *Diccionario de Refranes*, Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Yus, R., 1998, *Temas Transversais – Em busca de uma nova escola*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Zabala, A., 1998, *A Prática Educativa*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- VVAA, 1982, *Diccionario de aforismos, proverbios y refranes* – Barcelona: Editorial Sintés.
- VVAA, 1990, *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid: Editorial Santillana.

M^a Irene Molinero Brasso
Colegio Miguel de Cervantes

ANEXO (algunos de los refranes utilizados en la actividad)

Gato escaldado del agua fría huye.
Gato escaldado tem medo da água fria.

Perro ladrador poço mordedor.
Cão que ladra não morde.

Casa de herrero, cuchillo de palo.
Em casa de ferreiro, espeto de pau.

Más vale solo que mal acompañado.
Antes só que mal acompanhado.

Quien calla, otorga.
Quem cala consente.

A quien feo ama, hermoso le parece.
Quem ama o feio, bonito lhe parece.

Água pasada no muele molino.
Águas passadas não moem moinhos.

No es oro todo lo que reluce.
Nem tudo que reluz é ouro.

El come y el rascar, todo es empezar.
Comer e coçar, é só começar.

El árbol, por el fruto es conocido.
De tal árvore, tal fruto.

Quien siembra vientos, recoge tempestades.
Quem semeia ventos, colhe tempestades.

De tal palo, tal astilla.
Filho de peixe, peixinho é.

Lo barato es caro.
O barato sai caro.

Bicho malo nunca muere.
Vaso ruim não quebra.

Por la boca muere el pez.
O peixe morre pela boca.

Más vale pájaro em mano que ciento volando.
Mais vale um pássaro na mão que dois voando.

A caballo regalado no se le miran los dientes.
A cavalo dado não se olham os dentes.

La cabra de mi vecina da más leche que la mía.
A galinha do vizinho sempre é mais gorda.

En boca cerrada no entran moscas.
Em boca fechada não entra mosca.

Por todas partes se va a Roma.
Todos os caminhos levam a Roma.

En tierra de ciegos el tuerto es el rey.
Em terra de cego, quem tem um olho é rei.

La codicia rompe el saco.
Quem tudo quer tudo perde.

Quien dice lo que no debe, oye lo que no quiere.
Quem diz o que quer, ouve o que não quer.

A rey muerto, rey puesto.
Rei morto, rei posto.

Al pan, pan y al vino, vino.
Pão, pão e queijo, queijo.

Grano a grano, hincha la gallina el papo.
De grão em grão, a galinha enche o papo.



PRESENTACIÓN DE MATERIALES

el
componente
lúdico
en la clase
de español
lengua
extranjera

SÍLABAS CRUZADAS

Material: 48 fichas con sílabas, un dado, 63 monedas, y un tablero.

Se trata de un juego de tablero en el que, de acuerdo al número indicado por el dado, cada participante colocará sílabas para completar una palabra y obtendrá los puntos correspondientes. El juego termina cuando el tablero esté completo, formando «falsos amigos». Ganará el participante que obtenga mayor número de puntos.



LA TARTA EXQUISITA

Material: un tablero, un dado, 4 fichas (bocas), 4 «tarjetas-porción» y 16 tarjetas con dibujos.

Se trata de un juego de tablero en el que cada participante avanza de acuerdo al número indicado por el dado, «sirviéndose» una «porción» cuando le corresponda, y colocándola en su «tarjeta-porción». Gana el juego el participante que primero complete su «tarjeta-porción».

Marina Tazón Volpi, Ana Silvia Martínez
Henry D. Lorencena Souza, Laura M. Serres
y Rebeca Martínez Américo
Pontificia Unviersidade Católica - RS





Embajada de España en Brasília
Consejería de Educación
SES Av. das Nações, Q. 811, Lote 44
70429-900 Brasília-DF

Tel.: (61) 244-9365, Fax: (61) 244-9382

www.sgci.mec.es/br
consejeria.br@correo.mec.es

Impresso por:
THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA
SIG Quadra 8 - Lote 2356
70610-480 - Brasília-DF
Tel.: (61) 344-3738, Fax: (61) 344-2353
www.thesaurus.com.br



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE
DEL REINO DE ESPAÑA