



marcoELE. Revista de Didáctica Español
Lengua Extranjera

E-ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE
España

SÁNCHEZ BENÍTEZ, GEMA

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL COMPONENTE LÚDICO
marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 11, julio-diciembre,
2010, pp. 1-68
MarcoELE
València, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152537016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

GEMA SÁNCHEZ BENÍTEZ

MEMORIA DE MÁSTER. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



LAS ESTRATEGIAS de APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL COMPONENTE Lúdico

JULIO
DICIEMBRE

11

2010

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
Departamento de Filología

Máster en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

GEMA SÁNCHEZ BENÍTEZ

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL COMPONENTE LÚDICO

Memoria de investigación dirigida por la profesora
María Luisa Gómez Sacristán

Alcalá de Henares
2008

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Estado de la cuestión	4
3. Materiales y método	5
4. Estrategias de aprendizaje	6
4.1. El concepto de estrategia: cuestiones teóricas	6
4.2. La competencia estratégica	7
4.2.1. Estrategias de aprendizaje / Estrategias de comunicación	7
4.2.2. Competencia estratégica / Competencia comunicativa	9
4.2.2.1. Uso de la lengua con fines comunicativos	9
4.2.2.2. Factores individuales del aprendiz	9
4.2.2.3. Desarrollo de su autonomía	10
4.2.2.4. Procesos naturales del aprendizaje	10
4.3. La enseñanza de las estrategias	10
4.4. Clasificación de las estrategias	13
4.4.1. Según el tipo de estrategia	13
4.4.2. Según el proceso de aprendizaje	16
4.4.3. Según la destreza comunicativa que interviene	19
4.4.4. Estrategias del profesor	21
5. El componente lúdico	23
5.1. El componente lúdico en el proceso de aprendizaje: incorporación en la enseñanza E/LE	23
5.2. El juego en los manuales y materiales de E/LE	25
5.3. El juego como recurso estratégico	27
6. Juegos para el desarrollo de estrategias	30
6.1. Juegos para el desarrollo de las estrategias metacognitivas	30
6.2. Juegos para el desarrollo de estrategias cognitivas	34
6.3. Juegos para el desarrollo de estrategias de memorización	38
6.4. Juegos para el desarrollo de estrategias comunicativas:	43
6.4.1. De comprensión oral y escrita	43
6.4.2. De interacción	53
6.4.3. De expresión oral y escrita	58
7. Conclusión	65
Bibliografía	66

1. INTRODUCCIÓN

La posibilidad de acceder fácilmente a la información favorece el aprendizaje de cualquier materia, pero la necesidad de aprender garantiza el éxito del aprendizaje, especialmente cuando se trata de aprender un idioma. Una persona que dispone de los mejores medios y que tiene todos los recursos a su alcance para adquirir el conocimiento, pensará que no necesita esforzarse para conseguirlo. Sin embargo, una persona necesitada hará cuanto esté en su mano por aprender, por lo tanto, desarrollará sus propias estrategias para lograrlo. La necesidad incide en la motivación y cuanto más motivado esté un alumno más aprovechará los recursos de que dispone para aprender, más estrategias utilizará para conseguir su objetivo y cuantas más utilice, más rápido y mejor aprenderá.

Las estrategias de aprendizaje permiten que alumnos con mayor o menor capacidad intelectual puedan lograr por igual un mismo objetivo. La tarea del profesor es, en la medida de lo posible, hacer que todos ellos desarrollen sus propias estrategias y obtengan un mayor y mejor rendimiento durante el proceso.

El componente lúdico puede aprovecharse como fuente de recursos estratégicos en cuanto que ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede servirnos de estrategia afectiva puesto que desinhibe, relaja, motiva; de estrategia comunicativa, ya que permite una comunicación real dentro del aula; de estrategia cognitiva porque en el juego habrá que deducir, inferir, formular hipótesis; y de estrategia de memorización cuando el juego consista en repetir una estructura o en sistemas mnemotécnicos para aprender vocabulario, por mencionar algunos ejemplos. Los juegos ofrecen al alumno la posibilidad de convertirse en un ser activo, de practicar la lengua en situaciones reales, de ser creativo con la lengua y de sentirse en un ambiente cómodo y enriquecedor que le proporciona confianza para expresarse.

Nuestro trabajo de investigación se estructura en una parte teórica, centrada, por un lado, en la revisión de las estrategias de aprendizaje y, por otro, en el componente lúdico. A lo largo de esta memoria definimos el concepto de estrategia de aprendizaje, comentamos su clasificación, así como el papel que desempeñan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, nos centramos en las ventajas que ofrece el componente lúdico y cómo puede llegar a convertirse en un recurso estratégico fundamental, pasando, pues, de la teoría a la práctica.

La presencia de las estrategias de aprendizaje en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera es relativamente reciente. Su variada clasificación, las diferentes propuestas de llevarlas al aula, y el hecho de que el concepto de estrategia

sea tan amplio dificultan la tarea del investigador: qué estrategias enseñar, cómo enseñarlas, en qué niveles de aprendizaje resultarán más rentables.

A pesar de las dificultades expuestas, resultan indispensables para poner en marcha el cambio metodológico que se empezó a desarrollar en los años ochenta con el enfoque comunicativo. Las estrategias de aprendizaje favorecen la autonomía del alumno haciéndole responsable y dirigiéndose a sí mismo en su propio proceso, evaluándose y reflexionando sobre su forma de aprender. Cuanto mayor sea su competencia estratégica, mayor será su competencia comunicativa, que es al fin y al cabo, el objetivo último que se pretende conseguir.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En las publicaciones más recientes de manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera descubrimos que existe cierta preocupación por la aplicación de las estrategias de aprendizaje. Al mismo tiempo, encontramos un mayor número de investigaciones sobre el tema. Aún así, es un terreno en el que queda mucho por hacer. En ocasiones se llama estrategias de aprendizaje exclusivamente a las estrategias de comunicación, olvidando que éstas últimas forman parte de las primeras. Por otra parte, disfrutan de mayor protagonismo las estrategias de comunicación que las de aprendizaje, considerándose que el fin último del aprendizaje es la comunicación, sin tener en cuenta que en la competencia comunicativa entran otros factores cognitivos, afectivos, sociales, culturales, etc.; y que para ello se necesitan desarrollar otras estrategias aparte de las comunicativas.

El concepto de estrategia de aprendizaje aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras está íntimamente relacionado con la revolución metodológica que comienza a partir de los años 70 en Estados Unidos y en los años 80, en España. El enfoque comunicativo tiene en cuenta otros campos de la ciencia, como la psicología humanista, la psicología cognitiva y los estudios acerca de la teoría del aprendizaje y de la adquisición de lenguas hasta ese momento excluidos.

Estas nuevas aportaciones influyen en una nueva concepción tanto del aprendizaje de lenguas como del papel del profesor. Comienza la preocupación por los factores afectivos, por aumentar la motivación y la confianza en los aprendices y reducir la ansiedad. El componente lúdico juega un papel fundamental, se habla de la importancia de aprender en un ambiente relajado y de aprender divirtiéndose. Se tienen en cuenta también los factores cognitivos en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, se comienzan a estudiar las variables individuales, los diferentes estilos de aprendizaje y las estrategias que desarrolla el aprendiz para superar las barreras o dificultades en la nueva lengua.

Sonsoles Fernández¹ (2004: 420) hace un repaso de las primeras investigaciones acerca de este tema nombrando autores como Selinker, L., McLaughlin, B., Bialystok, E., Ellis, R., Faerch, C. y Kasper, G., entre otros. Destaca como una de las obras clave la de Rebecca L. Oxford (1990), que a pesar de las críticas recibidas en cuanto a la clasificación que hace de las estrategias, presenta una aplicación práctica de ellas, incluyendo además algunas de carácter lúdico. Una de sus grandes aportaciones es el hecho de ofrecer numerosos ejemplos para que el profesor entrene a sus alumnos en el conocimiento y desarrollo de las distintas estrategias, teniendo en cuenta, además, las cuatro destrezas comunicativas de la lengua. Por otro lado, Joan Rubin, preocupada por cómo llevar a cabo la enseñanza de las estrategias, ofrece una clasificación diferente de la de R. Oxford, atendiendo al proceso de aprendizaje. Por último, señala la clasificación que hacen J. M. O'Malley y A. Chamot, quienes clasifican las estrategias según el tipo de operaciones: metacognitivas, cognitivas o socioafectivas.

La importancia que en la actualidad tienen tanto el componente lúdico como el componente estratégico se debe a que ambos favorecen el aprendizaje eficaz de la lengua, facilitando su proceso y mejorando las capacidades de los diferentes aprendices. De ahí que dos documentos tan importantes como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) los tengan en cuenta.

El MCER destaca el papel tan importante que desempeña el uso lúdico de la lengua y, por otro lado, establece una clasificación y progresión por niveles de las estrategias aplicables a las distintas destrezas comunicativas.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

El concepto de “estrategia de aprendizaje” también se relaciona con el enfoque comunicativo. Dicho enfoque lleva consigo una implicación metodológica que ha de fomentar la independencia, la responsabilidad y la capacidad de controlar el proceso de aprendizaje. En este sentido, la función del profesor será ayudar a que sus alumnos consigan desarrollar su propia autonomía. Con este fin, ha de fomentar y hacer que reflexionen sobre los diferentes estilos de aprendizaje y la utilización de las diferentes estrategias.

El alumno ha de ser activo y participativo, ha de autoevaluar su propio proceso de aprendizaje teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y objetivos. Cuanto más autonomía se tenga en el aprendizaje, mayor competencia comunicativa se alcanzará. Y cuantas más estrategias de aprendizaje se utilicen, más autónomo se llegará a ser.

Si se quiere que los alumnos sean responsables de su aprendizaje se debe comenzar

¹ Fernández S. (2004): “Las estrategias de aprendizaje”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL

por analizar las necesidades e intereses que tienen en la lengua meta para poder establecer unos objetivos y contenidos, pedirles que reflexionen sobre su forma de aprender y se autoevalúen para comprobar si su aprendizaje está siendo eficaz, si están consiguiendo sus objetivos y si funcionan las estrategias empleadas; o por el contrario, si ha de plantearse un cambio para mejorar su estudio. El profesor, a su vez, deberá tener en cuenta todas estas variables al hacer su programación, cambiando todo aquello que no resulte eficaz y válido.

La implantación del enfoque comunicativo llevó consigo la valoración de los aspectos lúdicos en la metodología de enseñanza de las lenguas. El nuevo papel del alumno como un ser activo y creativo, como un ser social, es decisivo a la hora de elegir actividades que permitan un uso real de la lengua, donde el alumno pueda expresarse con su propia personalidad. El juego permite crear situaciones reales donde se debe interactuar para conseguir una meta, un fin.

El juego disminuye la ansiedad dando mayor seguridad a los alumnos y garantizando la motivación. Además proporciona una forma de aprendizaje variado y ameno, que es un requisito indispensable en la metodología comunicativa de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Así pues, los principios metodológicos que se han tenido en consideración para este estudio están basados en los presupuestos teóricos del enfoque comunicativo en general; así como en el papel de la autonomía del alumno y de los factores cognitivos y afectivos que influyen en el aprendizaje, en particular.

4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

4.1. EL CONCEPTO DE ESTRATEGIA

El concepto de estrategia resulta complicado y ambivalente, ya que tienen cabida multitud de acciones o procesos.

La palabra “estrategia” procede del griego y etimológicamente significa “el arte de dirigir las operaciones militares”. En la actualidad ha perdido la connotación militar, se ha extendido a otros ámbitos y está más en consonancia con las actuaciones realizadas para lograr un objetivo o solucionar un problema.

Aplicado al aprendizaje, el concepto de “estrategia” se refiere a los procedimientos necesarios para procesar la información, es decir, a la adquisición, a la codificación o almacenamiento y a la recuperación de lo aprendido. En este sentido, “estrategia” se vincula a operaciones mentales con el fin de facilitar o adquirir un aprendizaje.

En cuanto al ámbito del aprendizaje de una lengua, nos vemos obligados a definir el concepto de estrategia con la realización de una tarea comunicativa: si aprender una

lengua es aprender a comunicarse con ella, las estrategias para el aprendizaje de una lengua estarán en función de entender, expresar o interaccionar. Esto no significa que se activen únicamente las estrategias de comunicación sino que, como señala S. Fernández² (2004: 412), vamos a necesitar tanto estrategias generales o comunes a otro tipo de aprendizaje (de tipo cognitivo o afectivo, por ejemplo) y otras específicas, que son las que conocemos como las propiamente comunicativas.

El *Marco Común Europeo de referencia* (2002) a pesar de hablar de la capacidad de aprender y de recoger la idea de la autonomía del aprendizaje, así como de la autoevaluación para un aprendizaje consciente, no ofrece una definición de estrategia de aprendizaje sino que hace referencia exclusivamente a las estrategias de comunicación. Se entiende que las estrategias deben ir unidas a la realización de tareas comunicativas y que por lo tanto

[...] son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación, en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan. (MCER, 2002:60).

Aunque esta definición nos parece acertada, parece olvidar que existen otras estrategias útiles para el aprendizaje. Como señalábamos anteriormente, durante el proceso de aprendizaje necesitamos planificar, valorar nuestras necesidades y objetivos o autoevaluarnos para controlar y ser conscientes y responsables de nuestro propio aprendizaje, y esto requiere del uso de estrategias metacognitivas, afectivas o sociales. Sin embargo, el MCER no señala ninguna clasificación de este tipo de estrategias.

4.2. LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA

4.2.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE / ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

El concepto de estrategia de aprendizaje es amplio y muy general, no sólo se aplica al estudio de una nueva lengua sino a cualquier ámbito o área temática de estudio. Por el contrario, el de estrategia comunicativa está íntimamente relacionado con el aprendizaje de las lenguas.

Durante el proceso de aprendizaje vamos a hacer uso de ambas estrategias, ambas se

² Fernández S. (2004): "Las estrategias de aprendizaje", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL

superponen. Las estrategias de comunicación son también de aprendizaje en cuanto que son rentables y eficaces para aprender la lengua, ya que éstas se activan al hacer uso de la lengua meta y usar la lengua significa practicar para aprenderla. A su vez, algunas estrategias de aprendizaje son también usadas por el aprendiz durante las situaciones comunicativas, las activa cuando necesita comunicarse. Por lo tanto, vamos a encontrarnos con casos en los que unas y otras se diferencian no por el tipo de estrategia en sí, sino por la finalidad que tienen, ya sea para facilitar el proceso de aprendizaje, ya sea para hacer uso de la lengua en cualquier situación comunicativa.

No obstante, consideramos que existen unas estrategias generales para todo aprendizaje, que se usan exclusivamente durante el proceso de aprendizaje y no en el uso de la lengua, por ejemplo:

- reflexionar sobre el sistema de la lengua en sí y sobre el propio aprendizaje,
- memorizar y retener el vocabulario a largo plazo,
- favorecer el proceso de aprendizaje mediante la concentración, motivación y otros factores afectivos.

Otras estrategias que pueden considerarse de aprendizaje o de comunicación dependiendo de la finalidad:

- deducir una regla gramatical (E.A.) o deducir el significado por el contexto (E.C.),
- comprobar resultados o autoevaluarse (E.A.) o comprobar o verificar si se ha comprendido algo correctamente (E. C.),
- controlar el proceso de aprendizaje (E. A.) o controlar la comunicación (E. C.).

Y las estrategias comunicativas, que a su vez forman parte de las de aprendizaje puesto que favorecen su proceso, son aquellas que se activan en la interacción, expresión o comprensión, como por ejemplo:

- recurrir a la mímica, gestos o dibujos para suplir las carencias expresivas.
- parafrasear, definir o describir cuando no se conoce o no se recuerda una palabra.
- prestar atención a la entonación para la comprensión de un enunciado.

Aunque todas favorecen y mejoran el aprendizaje o la comunicación, gozan de mayor protagonismo las de comunicación debido a que son específicas del aprendizaje de lenguas y se aplican directamente a las destrezas comunicativas. Parece darse por

hecho que todo aprendiz sabe utilizar los otros tipos de estrategia o está más entrenado en ellas. No hay que olvidar, sin embargo, que se debe hacer hincapié en ambas para lograr una verdadera competencia estratégica.

4.2.2. COMPETENCIA ESTRATÉGICA / COMPETENCIA COMUNICATIVA

El hecho de que el estudio sobre las estrategias haya suscitado tanto interés en la actualidad se debe a que cumplen una función primordial para poner en práctica el cambio metodológico de estos últimos años. Esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene en cuenta aspectos como: el uso de la lengua con fines comunicativos, los factores individuales del aprendiz, el desarrollo de su autonomía y la atención a los procesos naturales del aprendizaje. En todos estos aspectos se pueden aplicar estrategias para conseguir que este cambio se haga realidad.

4.2.2.1. Uso de la lengua con fines comunicativos

El uso de la lengua se concibe como un fenómeno que ocurre en un contexto social y cultural, que responde a una intención y se encuentra bajo ciertas circunstancias que la determinan. Por lo tanto, para alcanzar la competencia comunicativa hay que alcanzar otras subcompetencias que forman parte de ella, como son la lingüística (dominio del código lingüístico: reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, etc.), la discursiva (capacidad de construir e interpretar un texto de forma coherente y cohesionada), la sociocultural (capacidad de conocer el contexto sociocultural en el que se produce la comunicación y hacer un uso apropiado de la lengua) y la estratégica (capacidad de suplir las deficiencias y equilibrar los recursos para poder comunicarse con éxito).

Se entiende que la competencia estratégica aquí empleada corresponde a las propiamente comunicativas, pero habría que destacar también que para alcanzar la competencia lingüística, la discursiva y la sociocultural se emplean también otras estrategias, las que podemos calificar de aprendizaje. Por ejemplo, en la competencia lingüística es necesario aplicar alguna estrategia de memorización para aprender vocabulario; o una estrategia cognitiva para deducir reglas gramaticales.

4.2.2.2. Factores individuales del aprendiz

Entre estos factores se encuentran los orécticos (afectivo-motivacional), la aptitud, la personalidad y el estilo de aprendizaje.

Para que los factores orécticos como la ansiedad, la autoestima, la inhibición y la motivación no perjudiquen el aprendizaje de la lengua existen estrategias de tipo afectivas que ayudan a perder el miedo a participar o a cometer errores, a sentirse en un ambiente agradable y a formar parte de un grupo de mutua ayuda y cooperación.

Respecto a la aptitud, la personalidad y el estilo de aprendizaje hemos de destacar la relación que guardan con las estrategias de aprendizaje y de comunicación, ya que estos tres factores determinan las estrategias que usarán los aprendices tanto para

asimilar el conocimiento como para solucionar las limitaciones durante el proceso comunicativo.

4.2.2.3. Desarrollo de su autonomía

Desarrollar la autonomía del aprendiz significa hacerle responsable de su propio proceso de aprendizaje. Para ello, han de crearse oportunidades y facilitar instrumentos para que el alumno reflexione y encuentre sus propios recursos que le ayuden a progresar en el aprendizaje de la lengua y por tanto, a comunicarse mejor. Para aprender a aprender es necesario entrenar al alumno en el uso de diferentes estrategias y reflexionar sobre la eficacia de éstas. Esto ayuda a que el alumno sea consciente de los recursos que tiene a su disposición y pueda usar los que considere convenientes.

4.2.2.4. Procesos naturales del aprendizaje

El interés por conocer cómo se adquiere una segunda lengua conduce a una preocupación por el estudio de todos los factores implicados en el proceso de aprendizaje. El papel del profesor y del alumno sufren un cambio sustancial: la tarea del profesor es proporcionar las condiciones necesarias que faciliten el aprendizaje, promoviendo situaciones que favorezcan el uso comunicativo de la lengua para que el alumno aprenda mientras se comunica y active las distintas estrategias; y el papel del alumno es hacerse responsable de su proceso de aprendizaje y desarrollar su autonomía.

4.3. LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS

Como hemos visto hasta ahora, tenemos bastantes razones para incluir la enseñanza de las estrategias en el currículo de aprendizaje de lenguas. Pero, ¿merecen tanta atención las estrategias de aprendizaje? Haciendo un breve repaso a los motivos podemos justificar una respuesta afirmativa a la pregunta teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- Contribuyen al objetivo principal, que es la competencia comunicativa a la vez que favorecen las subcompetencias que forman parte de ella.
- Permiten un aprendizaje centrado en el proceso, en el desarrollo de capacidades o habilidades más que en la adquisición de unos conocimientos.
- Permiten a los alumnos llegar a ser más independientes, su objetivo es ayudar a los alumnos a controlar su aprendizaje.
- Apoyan el aprendizaje y ayudan a solventar problemas ya sean comunicativos o relativos al propio proceso de aprendizaje.
- Se pueden enseñar y son flexibles, los alumnos pueden elegir la forma de

utilizarlas, las pueden ir cambiando o combinando según crean conveniente.

- Comprenden muchos factores relacionados con el propio alumno, como los factores afectivos, cognitivos, sociales, etc.

El problema, sin embargo, parece ser otro: cómo incluirlas, qué estrategias son las más rentables, en qué momento del aprendizaje se deben incluir y si se han de enseñar de forma aislada o a través de otro tipo de actividades.

Cada vez con mayor frecuencia van apareciendo en los manuales de enseñanza de español estos contenidos estratégicos junto a los contenidos lingüísticos, funcionales, culturales, etc. Sin embargo, no parece haber unanimidad en cuanto a la forma de introducir estas estrategias y mucho menos en cuanto a qué tipo de estrategias introducir. En la mayoría de los casos encontramos las estrategias integradas en las destrezas comunicativas, pero dejando de lado las estrategias generales de aprendizaje. El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* ofrece una clasificación de las estrategias comunicativas por niveles para cada una de las destrezas comunicativas: expresión, comprensión e interacción. A modo de ejemplo³ ofrecemos la clasificación que hace de las estrategias de expresión:

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN:

PLANIFICACIÓN	
C2	Como en B2.
C1	Como en B2.
B2	Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.
B1	Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide
	Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.
A2	Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.
A1	No hay descriptor disponible.

³ Para no extendernos demasiado ofrecemos sólo las estrategias de expresión, pero se pueden consultar las clasificaciones de las estrategias de comprensión y de interacción en el capítulo 4 del MCER (2002: 47). En línea, disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

	COMPENSACIÓN
C2	Sustituye una palabra que no recuerda por un término equivalente de una forma tan sutil que apenas se nota.
C1	Como en B2.
B2	Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.
B1	Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa. Es capaz de transmitir significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas = autobús).
	Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija. Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación.
A2	Sabe cómo aclarar lo que quiere decir mediante gestos si sólo dispone en su repertorio de palabras inadecuadas.
	Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor. »).
A1	No hay descriptor disponible.

	CONTROL Y CORRECCIÓN
C2	Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso.
B2	Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.
B1	Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Según S. Fernández⁴ (2004: 585), esta clasificación que hace el MCER no se ha de considerar de forma exclusiva puesto que está vinculada al desarrollo de la competencia lingüística y no siempre está relacionado el uso de determinadas estrategias con el nivel lingüístico del alumno, por lo tanto, se ha de ver como un ejemplo más de cómo podrían programarse los contenidos estratégicos comunicativos.

Lo que hay que tener en cuenta a la hora de programar los contenidos estratégicos es la variedad que se tenga en una misma clase con diferentes aprendices que poseen diferentes estilos de aprendizaje; diferentes necesidades; y procedentes de diferentes culturas, en algunos casos. Es necesario conocer estas variedades y valorar qué estrategias pueden favorecer el proceso de aprendizaje y el desarrollo de la comunicación y potenciar su utilización en clase. Por lo tanto, será tarea de cada profesor analizar estos factores para poder integrar las estrategias con los demás objetivos y contenidos del programa.

4.4. CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

Uno de los principales problemas con los que nos encontramos a la hora de programar los contenidos estratégicos es la dificultad de su clasificación. Ardua tarea supone ofrecer una clasificación única de las estrategias debido a que depende de diferentes criterios y decantarnos por una clasificación supondrá desechar o eliminar unas estrategias u otras ya que estas diferentes clasificaciones, en ocasiones, no se excluyen sino que se complementan. Debido al gran número de clasificaciones existentes, ofrecemos las que a nuestro parecer pueden ser de mayor interés a la hora de tener una visión general.

4.4.1. Según el tipo de estrategia

En primer lugar habría que destacar la clasificación que hizo R.Oxford (1989) en estrategias directas e indirectas. En su obra ofrece numerosos ejemplos para poner en práctica estas estrategias aplicándolas, además, a las destrezas comunicativas de comprensión y expresión oral y escrita.

4 Fernández S. (2004): "La subcompetencia estratégica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL

ESTRATEGIAS DIRECTAS:

DE MEMORIA	Crear asociaciones mentales	- Agrupar - Relacionar con lo conocido - Contextualizar
	Asociar con imágenes o sonidos	- Usar imágenes o dibujos - Realizar campos semánticos - Usar palabras claves - Relacionar con palabras fonéticamente parecidas
	Repasar	
	Emplear una acción	- Usar una respuesta física o relacionar con una sensación - Usar técnicas mecánicas (por ejemplo: seguir una orden, etc.)

COGNITIVAS	Practicar	- Repetir - Práctica formal con sonidos y sistemas de escritura. - Reconocer y usar estructuras y modelos - Ensayar - Práctica natural
	Recibir y enviar mensajes	- Extraer la idea principal - Usar distintas fuentes o recursos para enviar o recibir mensajes
	Analizar y razonar	- Razonar deductivamente - Analizar expresiones - Contrastar lenguas - Traducir - Trasferir
	Organizar la información recibida para poder utilizarla	- Tomar notas - Resumir - Subrayar

COMPENSATORIAS	Adivinar por el sentido	- Usar claves lingüísticas o extralingüísticas
	Superar carencias	- Cambiar a la lengua materna - Pedir ayuda - Usar gestos o mímica - Evitar o abandonar la comunicación - Seleccionar el tema - Ajustar o cambiar el mensaje - Inventar palabras - Usar sinónimos o perifrasis

ESTRATEGIAS INDIRECTAS:

METACOGNITIVAS	Enfocar y delimitar el aprendizaje	- Visión de conjunto, inserción en lo conocido - Centrar la atención - Dar prioridad a la comprensión
	Ordenar y planear el aprendizaje	- Descubrir cómo se aprende - Organizar el estudio - Formular los objetivos - Identificar la finalidad de cada tarea - Planear para realizar una tarea - Buscar oportunidades para practicar
	Evaluar el aprendizaje	- Controlar los problemas y buscar soluciones - Evaluar su propio progreso

AFECTIVAS	Reducir la ansiedad	- Usar técnicas de relajación - Usar música - Recurrir al humor o la risa
	Animarse a uno mismo	- Pensar en los propios aspectos positivos - Arriesgarse con prudencia - Recompensarse
	Controlarse las emociones	- Escuchar al propio cuerpo - Realizar test para conocerse a sí mismo - Escribir un diario sobre el propio proceso de aprendizaje de la lengua - Compartir con otros los sentimientos acerca del aprendizaje

SOCIALES	Hacer preguntas	- Pedir aclaraciones, verificar - Pedir correcciones
	Cooperar con otros	- Cooperar con los compañeros de clase - Interactuar con hablantes de nivel superior o nativos
	Empatizar con los demás	- Desarrollar el entendimiento cultural - Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás

4.4.2. Según el proceso de aprendizaje

Las estrategias son clasificadas según vayan activándose en los distintos escalones que se van superando a lo largo del proceso de aprendizaje. En Fernández⁵ (2004: 857) encontramos los distintos tipos de estrategias (cognitivas, sociales, afectivas, etc.) organizadas teniendo en cuenta las distintas fases del aprendizaje:

a) Toma de conciencia del proceso de aprendizaje de una lengua:

- Tener presente las finalidades y los intereses generales y personales para los que se aprende la nueva lengua.
- Definir las propias finalidades e intereses.
- Asumir el protagonismo en el propio aprendizaje.
- Comprender cómo se aprenden las lenguas y para qué sirven las actividades.
- Experimentar la rentabilidad de cada una.
- Reconocer el propio estilo de aprendizaje.
- Ensayar diferentes técnicas.
- Utilizar los recursos disponibles: televisión, Internet, libros, etc.

b) Motivación, actitud positiva, control de los elementos afectivos:

- Estimular la confianza en la propia capacidad para aprender la lengua.
- Tener una actitud positiva ante el aprendizaje, ante la lengua y ante la cultura

⁵ Fernández S. (2004): "Los contenidos estratégicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL.

nueva.

- Aceptar y promover la lengua extranjera como instrumento de comunicación en clase.
- Arriesgar en la comunicación e intentar activar los recursos que se poseen.
- Perder el miedo a los errores y reconocerlos como necesarios para aprender.
- Controlar la ansiedad.
- Seleccionar las propias preferencias tanto en la forma de trabajar como en los aspectos y temas en los que necesitan refuerzo.
- Profundizar de forma personal en los aspectos socioculturales y lingüísticos que más le interesen.
- Mostrar interés en superar las dificultades y tener afán de superación.

c) Planificación del trabajo. Identificación de las técnicas y procedimientos más efectivos para conseguir los objetivos:

- Tomar iniciativa en la fijación y negociación de los objetivos.
- Reconocer los objetivos de las diferentes actividades.
- Expresar los propios intereses.
- Identificar las técnicas y procedimientos más efectivos para conseguir los diferentes objetivos.
- Gestionar el tiempo de que se dispone de acuerdo con las necesidades de aprendizaje.

d) Hacia la captación de lo nuevo: comprensión de los elementos lingüísticos a través de un proceso de formulación de hipótesis:

- Activar los conocimientos y experiencias anteriores para construir sobre ellos.
- Contextualizar y cuestionarse sobre el significado de los mensajes, sobre las posibles reacciones lingüísticas de un interlocutor y sobre la forma de transmitir algo.
- Formular hipótesis sobre la estructura que se va a necesitar o que se va a

estudiar.

- Relacionar, comparar, adivinar, deducir a partir de lo que se conoce.

e) Búsqueda, atención selectiva, descubrimiento y contraste de hipótesis:

- Observar modelos orales y escritos.
- Seleccionar los datos que se necesitan.
- Descubrir y deducir el funcionamiento de la lengua en el punto concreto.
- Contrastar, corregir o verificar las hipótesis que se habían planteado.
- Pedir explicaciones y aclaraciones.
- Comparar con la lengua materna y con otras lenguas que se conozcan.

f) Práctica funcional y formal: asimilación, retención y recuperación:

- Probar y seleccionar las actividades, técnicas y procedimientos más efectivos de práctica e interiorización.
- Llevar un cuaderno personal de notas.
- Elaborar esquemas, listas, resúmenes.
- Practicar con los compañeros o individualmente.
- Crear situaciones para utilizar con frecuencia lo aprendido.
- Realizar actividades de autocontrol.
- Practicar cada una de las destrezas.
- Copiar, repetir, memorizar, hacer dibujos, inventar juegos, subrayar, colorear.
- Crear asociaciones sonoras, visuales, cinéticas, textuales, formales, semánticas.
- Memorizar canciones, textos, poemas, frases.
- Controlar los propios errores, anotar la causa y la forma de superación.

g) Conceptualización:

- Llevar un diario de clase.
- Remodelar los propios esquemas de conocimiento con las nuevas aportaciones.
- Comparar con otros conocimientos de la misma lengua, de la lengua materna o de otras lenguas.
- Reconocer y expresar las nuevas adquisiciones en síntesis, reglas, avisos, notas, etcétera.

h) Evaluación, autoevaluación, superación:

- Aplicar parrillas de autoevaluación señalando el grado de consecución, de interés, de participación y de satisfacción.
- Redactar en la clase con los compañeros, criterios de evaluación para cada tarea o actividad.
- Evaluar las propias producciones y las de los compañeros, a partir de esos criterios.
- Controlar los propios errores y fijarse metas y procedimientos de superación.
- Comprobar los propios conocimientos y capacidades.
- Autocorregirse (con la ayuda del profesor, de los compañeros o utilizando materiales didácticos).

Es importante señalar que estas estrategias no sólo deben tenerse en cuenta en una sola de las fases del proceso de aprendizaje, sino que pueden y deben activarse a lo largo de todo el proceso. De lo contrario, sólo prestaríamos atención a las estrategias afectivas al comienzo; o la autoevaluación formaría parte de la etapa final cuando en realidad *es el motor inicial y el eje central de cada aprendizaje*, como afirma Giovannini⁶ (1996: 27).

4.4.3. Según la destreza comunicativa en la que intervienen

Se presentan las estrategias que facilitan la comunicación pero siguiendo a S. Fernández⁷ (2004: 860), sin tener en cuenta si son estrategias de aprendizaje o de comunicación puesto que ambas favorecen el aprendizaje. O más específicamente, ambas favorecen el aprendizaje que tiene como fin la comunicación. Ofrecemos un resumen de la clasificación de esta autora, quien organiza las estrategias en tres apartados: de comprensión, de interacción y de expresión; que a su vez se encuadran

⁶ Giovannini, A. et al. (1996): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid. Edelsa

⁷ Fernández S. (2004): "Los contenidos estratégicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL

en los procesos de planificación, realización y evaluación.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA:

PLANIFICAR	- Activar los propios conocimientos para prever lo que se va a oír o leer. - Formar hipótesis en cuanto al contenido y a la organización. - Formar hipótesis a partir del contexto y a partir de la forma. - Tener una actitud positiva de éxito para la comprensión de mensajes. - Reconocer la capacidad para comprender globalmente textos escritos, sin necesidad de comprender cada uno de los elementos del mismo.
REALIZAR	- Intentar captar, primero, el sentido general y detenerse después en puntos concretos. - Prestar atención a los diferentes elementos paralingüísticos y extralingüísticos. - Deducir el significado o el asunto de un texto o discurso a partir del contexto o de la situación. - Inferir la relevancia de cada una de las partes del discurso.
EVALUAR	- Contrastar las hipótesis y corregirlas. - Indicar lo que no se entiende. - Solicitar o intentar la clarificación de un mensaje. - Valorar la satisfacción de necesidades que aporta la lectura y los progresos en la comprensión de textos.

ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN ORAL Y ESCRITA:

PLANIFICAR	- Reconocer la importancia de ser capaz de expresarse en español como medio para satisfacer las necesidades de comunicación. - Mostrar interés en comunicarse con nativos. - Encuadrar la situación comunicativa (locutores, tipos de intercambios). - Preparar los intercambios. - Memorizar frases corrientes.
REALIZAR	- Utilizar procedimientos simples para comenzar, seguir y terminar una conversación. - Intervenir en una discusión y tomar la palabra con una expresión adecuada. - Resumir una conversación para focalizar el tema. - Solicitar ayuda.
EVALUAR Y CORREGIR	- Confirmar la comprensión mutua. - Facilitar el desarrollo de las ideas, reformulando el enunciado.

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA:

PLANIFICAR	- Prever y ensayar la forma de comunicar los puntos importantes. - Tener en cuenta a los interlocutores para preparar tanto el contenido como la forma. - Localizar recursos. - Reajustar la tarea.
------------	--

REALIZAR	- Aprovechar todos los conocimientos previos. - Estar atento a la adecuación de la producción dependiendo de la situación concreta. - Organizar el contenido, realizar esquemas. - Observar y reconocer la estructura de los diferentes discursos. - Buscar palabras de significado próximo para suplir alguna carencia. - Crear palabras por analogía, parafrasear, definir, hacer dibujos. - Sortear las dificultades con diferentes recursos. - Utilizar gestos interrogativos cuando no se está seguro de la corrección o adecuación.
EVALUAR Y CORREGIR	- Comprobar o valorar si hay comprensión. - Corregir malentendidos. - Releer para valorar la consecución de los objetivos, la organización, la corrección, etc. - Llegar a encontrar placer en la expresión escrita en la nueva lengua. - Intentar expresarse en la lengua extranjera de una forma personal.

Las clasificaciones ofrecidas aquí no pretenden ser exhaustivas ni únicas, sino que hay que tener en cuenta que es el profesor quien analizando los distintos factores (estilos de aprendizaje de los alumnos, personalidad, lengua materna, cultura, etc.), habrá de aportar, encontrar y analizar otras estrategias que puedan o merezcan ser atendidas.

4.4.4. Estrategias del profesor

Hasta ahora hemos mencionado las estrategias para el alumno, las que debe o puede emplear, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje es responsabilidad también del profesor, cuya misión es enseñar a aprender, dinamizar y facilitar el aprendizaje. Debe enseñar a aprender para que sus alumnos alcancen la autonomía y entrenarles en el uso de estrategias. Podemos mencionar algunas de las estrategias que consideramos importantes para lograr este objetivo:

- Planificar su acción docente, ofrecer una guía de cómo utilizar metacognitivamente las estrategias.
- Seleccionar, elaborar y organizar las estrategias en función de la finalidad con la que se deben utilizar.
- Revisar el uso de las estrategias empleadas por los alumnos y analizar el resultado.
- Preparar las clases atendiendo a lo que va a aprender el alumno, cómo lo va a aprender y cuándo o con qué finalidad utilizará lo que ha aprendido. Debe analizar qué estrategias de aprendizaje considera adecuadas para llevar a cabo la tarea.
- Establecer sistemas de evaluación que permitan reflexionar sobre el aprendizaje a sus alumnos y reconocer la eficacia y rentabilidad de las estrategias empleadas. Los alumnos deben comprobar los beneficios de las estrategias utilizadas, de lo

contrario, podrían conocer cuáles son las estrategias de que disponen pero no su funcionalidad.

- Dedicar algunos momentos de clase a la reflexión sobre las estrategias aparte de integrarlas en las actividades comunicativas, de esta manera, se pretende que no sólo las conozcan sino que las usen de forma habitual y se conviertan en estilo de aprendizaje.
- Ofrecer a los alumnos información para poder utilizar todos los medios que tienen a su alcance para aprender por ellos mismos y encontrar oportunidades para practicar la lengua: enseñar los materiales de E/LE existentes en el mercado, prestando atención especialmente al material de autoaprendizaje; ofrecer direcciones de Internet relacionadas con temas que les interesen; promover la práctica de todo tipo de lectura (cómic, revistas, periódicos, novelas, folletos, etc.).
- Crear necesidades reales para practicar la lengua tanto dentro como fuera del aula; informarles de espectáculos teatrales, conciertos, películas, o eventos culturales.
- Emplear estrategias de tipo afectivo que puedan reducir la ansiedad, atendiendo al carácter y personalidad de sus alumnos, según sean más o menos extrovertidos o introvertidos. Darles a elegir, cuando sea posible, la forma de trabajar las actividades: en parejas, grupos o individualmente. No centrar toda la atención en los alumnos más tímidos.
- Utilizar actividades variadas para mejorar el factor motivacional, las actividades lúdicas y el empleo del humor en la clase ejercen un papel fundamental en este sentido.
- Promover la comunicación en clase: permitir que todos los alumnos participen activamente en la elección de temas que les interesen, que sean ellos los que propongan tipos de actividades que les gusten, escuchar sus opiniones, quejas y sugerencias.
- Tratar el error positivamente, no corregir inmediatamente al alumno cuando está intentando expresarse, centrarse en lo que dice en vez de cómo lo dice para que adquiera fluidez; darles la oportunidad de autocorregirse, darles tiempo para pensar y averiguar la forma correcta por sí mismos.

5. EL COMPONENTE LÚDICO

5.1. EL COMPONENTE LÚDICO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: INCORPORACIÓN EN LA ENSEÑANZA E/LE

Los juegos han formado parte de la vida de los seres humanos desde tiempos remotos. Muchos juegos tienen su origen en ritos religiosos que se remontan al nacimiento de las primeras civilizaciones. El juego parece ser una inclinación innata en el hombre, incluso los animales aprenden a defenderse, a cazar o a luchar, jugando.

Existen juegos universales de mesa y tablero, de patio y recreo, juegos para reuniones y fiestas o juegos de ingenio y habilidad, que nos demuestran la importancia y trascendencia que estos han tenido y tienen en todas las culturas del mundo, tanto por su aportación al disfrute de la vida, como por el enriquecimiento en las relaciones sociales y en el aprendizaje. Los juegos forman parte de la idiosincrasia de un pueblo, son parte de la cultura. Pensemos, por ejemplo, en la baraja de cartas española y en el tute.

El juego, por tanto, ha sido siempre un método de enseñanza para entrenar a los más pequeños en habilidades que necesitaban para enfrentarse más tarde a las tareas de la vida cotidiana. Aplicado a la institución educativa tampoco resulta ser una novedad, ya en el Renacimiento se le daba importancia a las actividades lúdicas que preparaban profesionalmente a los estudiantes. El juego didáctico, es definido entonces como: *"una actividad amena de recreación que sirve para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz"*. (Ortiz, A. L., 2005: 2).

El juego y el aprendizaje tienen en común varios aspectos: el afán de superación; la práctica y el entrenamiento que conducen al aumento de las habilidades y capacidades; la puesta en práctica de estrategias que conducen al éxito y ayudan a superar dificultades.

En lo que concierne a la enseñanza de la lengua, el componente lúdico comienza a ser un recurso casi imprescindible a partir del enfoque comunicativo, es toda aquella actividad *en la que se presenta un contexto real y una necesidad de utilizar el idioma y vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa*" (Andreu Andrés, M.A. y García Casas, M., 2000: 122). La importancia de los factores afectivos justifica este tipo de actividades motivadoras que aportan numerosas ventajas al ser aplicadas en el aula. Los estudios sobre psicología cognitiva demuestran su gran valor como potenciador del aprendizaje. El juego contribuye al desarrollo de los participantes en el plano intelectual-cognitivo; en el volitivo-conductual; y en el afectivo-motivacional. Por eso, no es de extrañar que el MCER (2002) de importancia al uso de la lengua para fines lúdicos, así como que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) recomiende el componente lúdico como recurso para la práctica y aprendizaje de E/LE. En la actualidad ya no se duda de las numerosas ventajas que tiene el empleo de actividades

lúdicas en el aula E/LE, podemos encontrar una amplia variedad de juegos tanto en material complementario como incluidos en los diferentes manuales.

Tanto el componente lúdico como las estrategias de aprendizaje nacen a partir de la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza que combinen distintos factores (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para un aprendizaje eficaz, en este sentido estos dos nuevos conceptos representan un papel importante en la nueva metodología aplicada a las lenguas.

El juego ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. En él intervienen factores que aumentan la concentración del alumno en el contenido o la materia facilitando la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Entre sus grandes aportaciones podemos destacar que el componente lúdico:

- crea un ambiente relajado en la clase y más participativo, los alumnos mantienen una actitud activa y se enfrentan a las dificultades de la lengua de manera positiva;
- disminuye la ansiedad, los alumnos adquieren más confianza en sí mismos y pierden el miedo a cometer errores;
- es un instrumento útil para concentrar la atención en los contenidos: la sorpresa, la risa, la diversión, provocan el interés de los alumnos en la actividad que están realizando;
- se puede emplear para introducir los contenidos, consolidarlos, reforzarlos, revisarlos o evaluarlos. El juego puede ser una excusa para hablar de un tema, puede ser la actividad central o puede ser una actividad final para fijar los contenidos o comprobar si se han asimilado correctamente o no;
- proporciona al profesor una amplia gama de actividades variadas y amenas, fundamental para mantener o aumentar la motivación de los alumnos;
- permite trabajar diferentes habilidades y desarrollar capacidades. El alumno debe buscar soluciones y activar estrategias para superar los retos y resolver los problemas que se le plantean en cada actividad;
- activa la creatividad de los alumnos en cuanto que deben inventar, imaginar, descubrir, adivinar, con el fin de solucionar las diferentes situaciones. La creatividad, a su vez, estimula la actividad cerebral mejorando el rendimiento según los principios de la psicología del aprendizaje;
- desarrolla actitudes sociales de compañerismo, de cooperación y de respeto, además de que se le permite usar su personalidad e intervenir como individuo

que pertenece a una cultura;

- crea una necesidad real de comunicación con la que los alumnos tienen la oportunidad de poner a prueba sus conocimientos y poner en práctica tanto las destrezas de expresión como las de comprensión oral y escrita, con todas las dificultades que eso conlleva.

Sin embargo, no es tan simple conseguir un resultado tan beneficioso. Incluir el componente lúdico como instrumento de enseñanza requiere llevar a cabo algunas reflexiones acerca de su uso si se quiere conseguir un resultado positivo y un aprendizaje eficaz. Se han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- los juegos deben corresponderse con los objetivos y contenidos del programa; el juego debe ser utilizado con una finalidad, tienen que tener una función clara dentro de la unidad didáctica, por ello, se deben utilizar en un momento determinado, no para acabar la clase si ha sobrado tiempo o como actividad de relleno;
- se deben tener en cuenta las necesidades, la edad, la personalidad, la etapa o nivel de aprendizaje de los alumnos, de lo contrario, perdería el estímulo de atracción, dejaría de ser una actividad motivadora. Debe presentar un reto, pero un reto que sea alcanzable con sus conocimientos. Y debe estar relacionado con lo que se está aprendiendo en ese momento, debe ser una continuación o una introducción al tema, no una parada para descansar dejando el objetivo principal a un lado;
- un uso injustificado o abusivo puede significar la pérdida de motivación por parte de los alumnos;
- las reglas del juego deben explicarse de forma clara y mediante ejemplos, comprobando que el alumno ha entendido qué ha de hacer en cada momento. Si el alumno se siente perdido o tiene alguna duda, puede llevarlo a un abandono de la actividad, por lo tanto, el juego deja de ser rentable, se vuelve ineficaz.

5.2. EL JUEGO EN LOS MANUALES Y MATERIALES DE E/LE

No hay manual para la enseñanza del español como lengua extranjera que no incluya el componente lúdico entre sus actividades, por otra parte el número de materiales complementarios dedicados al juego también es cada vez mayor. Para facilitar su empleo en el aula, el profesor puede encontrar, en la mayoría de los casos, una clasificación de los juegos según las competencias que se desarrollan. Estas son: la competencia gramatical; la competencia léxico-semántica y la interacción oral. Son menos los casos en los que se dedica un apartado a la competencia estratégica y si se hace, no se especifica qué estrategias se están practicando o desarrollando para llevar

a cabo la actividad. Sin embargo, sí se especifican las destrezas comunicativas, el objetivo comunicativo y el objetivo gramatical.

Al igual que encontramos desmenuzados los objetivos lingüísticos y comunicativos de cada actividad lúdica, es posible mencionar las estrategias que se pueden o se van a desarrollar. No nos referimos a que se mencione que el objetivo es el desarrollo de estrategias de comprensión o expresión escrita, por poner un ejemplo, puesto que es obvio que el alumno va a aplicar alguna estrategia para llevar a cabo la actividad, sino que el profesor que vaya a echar mano de ese material tenga claro qué tipo de estrategia o estrategias concretamente se pretenden activar.

Entre los materiales complementarios publicados encontramos por ejemplo, *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*⁸, en cuyo índice general los juegos están clasificados según la competencia que se va a desarrollar: la competencia gramatical; la competencia discursiva; la competencia estratégica y la competencia sociolingüística y sociocultural. Dentro de los juegos para desarrollar la competencia estratégica seleccionamos uno para ver la información que nos ofrece:

Título de la actividad: Pictionary
DESTREZAS: Expresión oral, comprensión auditiva.
OBJETIVO COMUNICATIVO: Mostrar acuerdo o desacuerdo total o parcial. OBJETIVO GRAMATICAL: Trabajar vocabulario.
NIVEL: Elemental, intermedio y avanzado.
MATERIAL: Fichas con palabras, lápiz y papel.
DESARROLLO: El profesor lleva a clase un buen grupo de tarjetas en las que ha escrito palabras que pueden pertenecer a cuatro categorías: persona, animal o lugar; objeto (cosas que pueden ser tocadas o vistas); acciones (verbos y situaciones); difíciles (palabras con un grado mayor de dificultad). Se divide a los jugadores en dos grupos y un miembro de cada equipo, por turno, escoge al alzar del mazo de cartas que el profesor ha colocado boca abajo sobre la mesa y debe intentar que sus compañeros identifiquen la palabra a través de un dibujo rápido y sencillo que él diseñe. Para ello tendrán un minuto de tiempo y no se permitirá hacer gestos, ni escribir números o letras, sólo dibujos. Si el equipo acierta se anota un punto y continúa con otra tarjeta y otro jugador, pero si no lo consigue, el turno pasa al otro equipo.

Si lo que se desarrolla es la competencia estratégica, ¿por qué no se especifican cuáles se van a practicar o activar en el juego?

Sin mencionar las estrategias sociales y afectivas que son intrínsecas al componente

⁸ Iglesias, I. y Prieto, M. (2007): *¡Hagan juego! Actividades lúdicas para la enseñanza del español*. Madrid. Edinumen.

lúdico en sí; se podrían especificar las estrategias cognitivas o comunicativas, que en este caso concreto serían:

ESTRATEGIAS: Dibujar cuando no recordamos una palabra; buscar palabras de significado próximo para suplir una carencia; asociar el léxico con imágenes para almacenarlo en la memoria.

Habría que añadir que no siempre será posible especificar todas las estrategias que se llevarán a cabo por cada uno de los alumnos, pero sí se pueden mencionar cuando de lo que se trata es de desarrollar la competencia estratégica en sí. Incluso, a pesar del trabajo de reflexión que eso supondría, también se podrían nombrar algunas de las estrategias generales o comunicativas más destacadas para la realización de cualquier juego o actividad.

5.3. EL JUEGO COMO RECURSO ESTRATÉGICO

“Me lo contaron y lo olvidé. Lo vi y lo entendí. Lo hice y lo aprendí.”
Confucio

Hemos visto la importancia que tiene en la actualidad la incorporación de las estrategias de aprendizaje y de comunicación en la enseñanza de E/LE; y cómo el componente lúdico favorece la adquisición y el aprendizaje de la lengua, motivo que lo convierte en recurso imprescindible en el aula. A pesar de que hemos tratado brevemente en los materiales de E/LE la unión de estos dos conceptos, “estrategia” y “juego”, no hemos profundizado lo suficiente acerca de cómo a través del juego podemos poner en marcha el uso de las estrategias. El componente lúdico es un recurso de gran utilidad ya que permite al alumno desarrollar sus propias estrategias y activar los mecanismos de aprendizaje de la lengua. Hay suficientes razones que lo demuestran:

1. Las estrategias cognitivas como formular hipótesis, deducir o inferir reglas, se pueden activar en aquellos juegos en los que se deben descubrir, acertar, adivinar, resolver un problema, descifrar un acertijo o encontrar una palabra oculta. Un ejemplo sería el juego “pototear” que consiste en adivinar el significado de esta palabra que funciona de comodín contextualizada, es decir, se debe deducir por el contexto qué significa, por ejemplo, podemos decir: “Yo pototeo a las 8 todos los días, después de pototear, me voy al trabajo”.

Por otro lado, el juego también permite inferir reglas gramaticales de forma natural, sin necesidad de recibir una explicación explícita. El alumno escucha y entiende una estructura y la activa para conseguir unos fines concretos, como vemos en el siguiente ejemplo⁹: La clase se pone en círculo. Todos los alumnos

⁹ Tomado de: Equipo Tandem Madrid (2000): “El placer de aprender”, *Carabela 41: Las actividades*

están sentados en sillas, excepto el profesor, que está de pie. El profesor escribe en la pizarra:

El que...
La que..., que se cambie de sitio.
Quien...

Al que...
A la que..., que se cambie de sitio.
A quien ...

El profesor hace la primera frase, por ejemplo: *Al que le guste el fútbol que se cambie de sitio* y, al cambiarse los estudiantes de silla, el profesor corre a sentarse en una, de tal manera que un estudiante quede de pie. Éste tendrá que hacer su frase para sentarse y así se continúa.

2. El juego es una estrategia de memorización. Según Giovannini¹⁰, memorizamos el 90% de lo que uno mismo experimenta y realiza; el 70% de lo que explicamos a otros; el 50% de lo que escuchamos y vemos; el 30% de lo que vemos; y el 20% de lo que escuchamos. Muchos juegos parten de la idea de hacer algo usando el lenguaje para lograr una meta, crean la necesidad de realizar cosas para las que nos tenemos que comunicar (véase el ejemplo anterior en el que los alumnos se levantan de sus asientos según lo que digan sus compañeros); otros muchos también tienen que ver con la asociación de imágenes (recordemos el anterior juego "pictionary" o el juego del "memory" que consiste en encontrar la imagen asociada a una palabra).

Entre las estrategias de memorización también se pueden incluir la repetición y la elaboración verbal. Para la repetición (no de forma mecánica sino dentro de un contexto que dé significado a la palabra, expresión o estructura oracional) existen muchos tipos de juegos, un ejemplo sería el siguiente: los alumnos se colocan en círculo formando una cadena y van repitiendo una misma estructura pero cambiando el final, por ejemplo:

Alumno A dice: *Si me hubiera tocado la lotería me habría comprado un coche.*
Alumno B dice: *Si me hubiera comprado un coche, no habría llegado tarde.*
Alumno C dice: *Si no hubiera llegado tarde al trabajo, no me habrían echado.*
Así hasta que haya participado toda la cadena de alumnos.

En cuanto a la elaboración verbal para memorizar el vocabulario, se pueden inventar historias con las palabras nuevas que se están aprendiendo, por ejemplo, inventar toda la clase un cuento en el que cada alumno deba añadir una nueva frase pero introduciendo una de las palabras de la lista que se tenga como objetivo aprender.

Lúdicas en la enseñanza de E/LE. Madrid. SGEL, pp. 23-33.

¹⁰ Giovannini, A. , et al. (1996), *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje.* Madrid. Edelsa.

3. Las estrategias afectivas encuentran en el componente lúdico un lugar seguro para su desarrollo. Garantizan la motivación, el aumento de confianza en uno mismo, la disminución de la ansiedad y la desaparición de las inhibiciones. Los juegos en parejas o en grupos pequeños favorecen la participación activa de todos los alumnos, incluso de los que temen arriesgarse, ya que no se centra la atención de toda la clase en ellos.

El humor se puede considerar una estrategia afectiva. Cuando algo hace reír atrae más la atención y consigue la concentración en la materia o en el tema que se esté tratando. Llevar al aula actividades lúdicas que arranquen una sonrisa en los alumnos logra adoptar el trabajo con buen ánimo, con una actitud positiva y con un mayor esfuerzo, ya que distrae la mente de lo que verdaderamente se hace, que es aprender.

4. La cooperación, la empatía con los compañeros, la petición de ayuda y aclaraciones, son estrategias sociales que ayudan a la interacción en un contexto real. Los alumnos necesitan colaborar, hablar entre sí, aclarar las dudas y comprenderse mutuamente cuando participan en los juegos, por lo tanto, mientras juegan se están desarrollando las estrategias sociales con una finalidad concreta, ganar, aunque, como solemos decir, “lo importante es participar”.

5. La autoevaluación está considerada una estrategia de aprendizaje metacognitiva, que actúa en la concentración en el proceso de aprendizaje, consiguiendo que el alumno se involucre activamente en su progreso. Algunos juegos de interacción libre como simulaciones, representaciones o juegos de roles, permiten que el alumno compruebe el conocimiento alcanzado así como que reflexione en sus limitaciones o errores para poder autocorregirse y conocer cuáles son los puntos débiles en los que debe mejorar.

Otras estrategias metacognitivas pueden practicarse mediante un simple juego. Para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje o cómo aprendemos la lengua se puede jugar con las estrategias en sí, relacionándolas con las actividades que se realizan tanto fuera como dentro del aula¹¹.

6. Los juegos proporcionan a los alumnos posibilidades de practicar la lengua en una situación real, de forma natural y espontánea; por lo que se tendrán que activar y desarrollar las estrategias de comunicación. En muchos juegos la interacción entre los alumnos es la clave para ganar, especialmente en los juegos de vacío de información en los que el alumno debe preguntar a sus compañeros para completar una información o resolver un problema; o los juegos de roles y simulaciones, en los que deben representar un personaje con unas características o una personalidad concreta, los alumnos deben interactuar para convencer, argumentar, pedir consejo o ayuda, o conseguir unos fines concretos.

¹¹ Ver ejemplo en el siguiente punto 6.1: “En busca de estrategias”.

6. JUEGOS PARA EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS

A continuación presentamos una serie de actividades destinada a desarrollar las estrategias de aprendizaje mediante las cuales se pueden activar actitudes positivas y mejorar la capacidad de aprender, favoreciendo a la vez, la autonomía del alumno.

Las actividades están divididas en cuatro apartados, según estén dirigidas a cada uno de los siguientes tipos de estrategias: metacognitivas, cognitivas, de memorización y comunicativas. Debemos tener en cuenta que en todo juego existen estrategias sociales y afectivas que se activan por sí solas. A su vez, las comunicativas están divididas en tres subapartados según sean para el desarrollo de las destrezas de: comprensión, interacción y expresión orales y escritas.

Cada actividad se presenta con una ficha informativa sobre los conocimientos lingüísticos mínimos que se requieren¹² (en general, los juegos pueden adaptarse a otros niveles); las destrezas comunicativas que se practican (en la mayoría de los casos hay integración de las cuatro destrezas, por lo tanto, se señalan tan sólo las que predominan); los objetivos que se persiguen (dando prioridad a los estratégicos debido a que es nuestro objeto de estudio); el material necesario; el desarrollo; y sugerencias o posibles variantes.

Estos juegos están pensados para jóvenes o adultos, pero están concebidos como actividades flexibles que deben modificarse con la finalidad de asegurar la motivación de los participantes.

6.1. JUEGOS PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Resulta útil conocer cómo aprenden los alumnos y que éstos puedan comparar su propio estilo de aprendizaje con el de su compañero; así como compartir las dudas y las dificultades con las que se van encontrando ya que siempre pueden proporcionar consejos para sortear o solucionar los problemas.

"En busca de estrategias" ¹³	
NIVEL:	B2 / C1.
DESTREZAS:	Comprensión lectora y expresión oral.
OBJETIVO COMUNICATIVO:	Mostrar acuerdo o desacuerdo total o parcial.

¹² Según el Marco Europeo de Referencia para las lenguas (2002). En línea, disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

¹³ Adaptado de R. Oxford (1989): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Nueva York. Newbury House Publishers.

OBJETIVO GRAMATICAL: Oraciones subordinadas

OBJETIVO ESTRATÉGICO: Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; conocer los objetivos de las actividades y valorar el uso de las estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa.

MATERIAL: Fichas para colgar en la pared con los tipos de actividades. Fotocopias para cada pareja de alumnos con la lista de estrategias.

DESARROLLO: Los alumnos forman parejas. Se reparte una fotocopia a cada pareja con la lista de estrategias (el profesor decide las que crea convenientes según las necesidades u objetivos que se desea alcanzar). Es necesario que se hayan comentado anteriormente en clase, para que les resulten familiares, pero se puede hacer un repaso para que no haya dudas.

En las paredes de la clase se habrán colocado previamente carteles, preferiblemente a color y con letra lo suficientemente grande para que llamen la atención. En cada cartel hay escrito un número y la descripción de una actividad que se realiza para aprender la lengua meta, o bien, una situación comunicativa en la que el alumno pueda encontrarse alguna vez.

En parejas tendrán que apuntar el número de las actividades o situaciones al lado de las estrategias que consideren necesarias para realizar dicha actividad o resolver determinada situación. Dispondrán de un tiempo concreto, que dependerá del número de actividades o situaciones que el profesor haya decidido colocar. La pareja que consiga relacionar un mayor número de actividades con determinadas estrategias, será la ganadora. Sólo cuentan el número de actividades, ya que en éstas pueden estar implicadas más de una estrategia.

Al final del juego, se comentan los resultados, entre todos explican por qué han elegido tales estrategias para cada tipo de actividad, y se valoran cuáles son más útiles; o si conocen o practican otros tipos de estrategias que se puedan emplear y no estén en la lista.

Una fuente recomendable para ampliar el número de actividades y estrategias es el punto 4.4 del *MCER*, que describe las actividades comunicativas de la lengua y estrategias y es en el que nos basamos para ofrecer los siguientes ejemplos:

TIPOS DE ESTRATEGIAS

- Planifica lo que va a decir y tiene en cuenta al interlocutor y la situación para adecuar su mensaje.
- Reduce su mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.
- Utiliza paráfrasis cuando no recuerda una palabra o expresión.
- Utiliza gestos o mímica para aclarar lo que quiere decir o porque su nivel lingüístico es limitado.
- Escucha atentamente para captar la

TIPOS DE ACTIVIDADES O SITUACIONES COMUNICATIVAS

1. Vas a una pescadería pero no sabes cómo se llama el pescado que quieres comprar.
2. Buscas piso para compartir en los anuncios de un periódico o en Internet.
3. Te has perdido en una ciudad y tienes que preguntar por una dirección.
4. Estás hablando con alguien pero, de repente, olvidas una palabra importante para continuar tu conversación.
5. Tienes que escribir una tarjeta para

idea principal. - Deduce el significado de palabras desconocidas por el contexto. - Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. - Pide aclaración sobre palabras o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas. - Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir. - Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve.	felicitar a alguien el día de su cumpleaños. 6. Tienes que denunciar un robo en la comisaría de policía. 7. Compras un medicamento en una farmacia pero no has entendido bien cuándo o cómo debes tomarlo. 8. Tienes que prepararte para asistir a una entrevista de trabajo.
SUGERENCIAS: Para realizar esta actividad se debe haber tratado con anterioridad el tema de las estrategias en clase. Se debe ampliar los tipos de situaciones comunicativas y estrategias (los que presentamos tan sólo pretenden servir de ejemplo); y modificarlos según las necesidades y conocimientos del tema.	

“Problemas con el español”	
NIVEL: B1 / B2	
DESTREZAS: Expresión oral.	
OBJETIVO COMUNICATIVO: Aconsejar. OBJETIVO GRAMATICAL: Imperativo. Perífrasis verbales de obligación. OBJETIVO ESTRATÉGICO: Reflexionar sobre el aprendizaje del español y las dificultades que encuentran los alumnos; conocer el uso de estrategias; controlar los problemas y buscar soluciones.	
MATERIAL: Tablero, fichas y dado.	
DESARROLLO: Se hace un tablero con casillas (se puede usar como modelo el tradicional “Juego de la Oca” o alguno de estructura similar). En cada casilla se escribe un problema que los alumnos puedan tener con el español, preferiblemente, aquellos problemas que se hayan comentado en clases anteriores dedicadas a la reflexión sobre el progreso del aprendizaje. De esta manera, los alumnos pueden identificarse claramente con ellos y mostrar mayor interés en el juego. Se forman grupos de cuatro a seis jugadores y se sientan en círculo alrededor del tablero. Cada jugador recibe una ficha diferente que le identifique. Y comienza el jugador que al lanzar el dado haya sacado el número más alto. El orden de los jugadores será hacia la derecha. El primer jugador tira el dado y avanza por las	

casillas según el número que éste indique. Mueve su ficha hacia la casilla correspondiente y lee el problema que aparece escrito. Debe pensar en un consejo para ese problema y comentarlo con los compañeros, si ellos están de acuerdo con el consejo que ha dado puede quedarse en la casilla y dar paso al jugador de la derecha. Si no están de acuerdo con el consejo que ha dado, deberá retroceder a la casilla de la que salió por última vez. Así hasta que algún jugador llegue a la meta. Se debe intentar dificultar el camino con algunas casillas para retroceder o perder turno, de lo contrario el juego puede acabarse en poco tiempo y perder el sentido lúdico que pretende la actividad.

El juego no intenta ser una actividad competitiva sino todo lo contrario, de lo que se trata es de cooperar para buscar soluciones a sus propios problemas, de que reflexionen sobre la forma en la que aprenden y hablen de su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se les da libertad para discutir o argumentar lo que crean necesario, el fin, no es que el jugador llegue a la meta, sino que hable de su propia experiencia.

Antes de comenzar el juego es conveniente recordar las formas que ya conocen los alumnos para dar consejo.

Ejemplo de tablero¹⁴:

LLEGADA	22 Me gusta mucho ver películas pero casi nunca entiendo bien lo que dicen.	21 VUELVE A LA CASILLA N° 1	20 Nunca sé cuándo se utiliza el indefinido o el imperfecto, para mí son los dos iguales.	19 Cuando intento comunicarme me olvido de las palabras y nunca sé cómo continuar con la conversación.	18 Nunca encuentro oportunidades para practicar o poner a prueba mis conocimientos.
12 No consigo entender bien cuándo se usa subjuntivo y cuándo se usa indicativo.	13 RETROCEDE SEIS CASILLAS	14 A veces pienso que estoy perdiendo el tiempo y nunca voy a aprender bien este idioma.	15 Lo que más me cuesta es la pronunciación, confundo los sonidos y nadie me entiende.	16 TE QUEDAS UN TURNO SIN JUGAR	17 Cuando me habla algún nativo nunca estoy seguro/a de haberle entendido.

¹⁴ Ejemplos tomados de la propia experiencia académica con alumnos universitarios chinos.

11 VUELVE A LA CASILLA DE SALIDA	10 Cuando hacemos una audición nunca entiendo nada.	9 Me cuesta mucho aprender las palabras nuevas, nunca consigo recordarlas.	8 Cuando tengo que hablar en español me pongo nervioso/a y nunca consigo expresarme con claridad.	7 No me gusta escribir y me resulta además muy difícil.	6 RETROCEDE DOS CASILLAS
SALIDA	1 Me cuesta mucho entender a los hablantes nativos.	2 TE QUEDAS UN TURNO SIN JUGAR	3 Puedo entender casi todo pero aún me resulta muy difícil hablar con fluidez.	4 Cuando intento leer tengo que parar muchas veces para buscar las palabras en el diccionario.	5 Me aburro con los ejercicios de gramática pero no sé cómo aprender los verbos irregulares.

6.2. JUEGOS PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Debemos tener en cuenta que algunas estrategias cognitivas se han calificado también de comunicativas cuando la finalidad de la estrategia no es el aprendizaje en sí mismo sino que se activa durante el proceso de comunicación. Como señalábamos anteriormente, lo que interesa es conocerlas y desarrollarlas, puesto que la finalidad tanto de comunicarnos como de aprender viene a ser la misma: aprender a comunicarse.

Aun así, ofrecemos en este apartado algún ejemplo de juegos para deducir por el contexto y para inducir una regla gramatical.

"Mensajes al móvil"
NIVEL: B1
DESTREZAS: Comprensión lectora y expresión escrita.
OBJETIVO COMUNICATIVO: Invitar y aceptar o rechazar una invitación. Pedir algo a alguien. Conceder ayuda u ofrecer una excusa o disculparse para no hacer algo. OBJETIVO GRAMATICAL: Condicional de cortesía. Estructuras interrogativas. Estructura justificativa "Es que...". OBJETIVO ESTRATÉGICO: Deducir el significado de palabras o expresiones por el contexto; captar el sentido global del mensaje o la idea principal.
MATERIAL: Tarjetas con los textos escritos. Fichas en blanco para escribir mensajes.
DESARROLLO: Se forman parejas y se sientan uno frente al otro dejando una distancia lo suficientemente amplia como para que no puedan ver lo que escriben. En cada pareja uno de los alumnos (A) recibirá seis textos diferentes (la cantidad

puede variar) que se colocan en la mesa, boca abajo y uno encima del otro, sin que puedan leerse. Además, disponen de varias fichas que simulan la pantalla de un teléfono móvil, en las que deberá escribir mensajes. El compañero que forma su pareja (B) recibirá también fichas que simulan la pantalla de un teléfono, en las que deberá contestar a los mensajes de su compañero, y una hoja en blanco para escribir. Se calcula un tiempo concreto, para seis textos podemos dar 8 minutos aproximadamente. Cuando comienza el juego, el jugador A levanta el primer texto y lee un mensaje que debe transmitir a su compañero. Para escribir el mensaje dispone de un número limitado de espacios (ver modelo de pantalla); por lo que deberá ingeniárselas para resumir lo máximo posible su mensaje pero procurando que su compañero B lo entienda. Cuando escribe su mensaje se lo envía (se lo acerca) a su compañero, que debe leerlo e intentar deducir qué quiere decir. En la hoja que tiene en blanco, debe escribir lo que él ha entendido, aquí no hay límite de espacio así que debe ser una explicación del mensaje “en clave” que ha recibido. Y luego, debe contestarle con otro mensaje, ya sea aceptando, rechazando, pidiendo disculpas, pidiendo aclaraciones, etc.

Si el alumno B no ha entendido el mensaje, deberá pedir a su compañero (alumno A) que se lo aclare en otro mensaje, y el alumno A deberá volver a repetirlo, intentando que su compañero lo entienda y pueda contestar a su invitación o petición.

Una vez que A ha recibido una respuesta clara y concisa a su invitación o petición (lo que significa que ha entendido el mensaje); levanta el segundo texto y vuelve a proceder de la misma manera. Así hasta que acaben con los textos o se acabe el tiempo que hemos dado para realizar el juego. La pareja que termine antes es la ganadora, si el tiempo se acaba, los ganadores serán los que hayan conseguido un mayor número de textos enviados con sus respectivas respuestas.

Se debe comprobar si B ha entendido correctamente el mensaje, para ello, debe leer lo que ha escrito en la hoja en blanco y ver si se corresponde con el texto que debía enviar a A. Es posible que un mismo mensaje haya sido entendido de forma diferente, es importante que se comenten las estrategias que han utilizado para entender y enviar el mensaje, si les ha resultado complicado deducirlo, o qué palabras les han servido de ayuda para captar la idea principal.

Ejemplos de textos:

1. Es tu cumpleaños y quieres invitar a tu amigo/a a una fiesta. No es necesario, pero si quiere, puede traer algo para beber. La fiesta es en tu casa, el sábado a las nueve de la noche. Puede venir acompañado de algún amigo/a si quiere.
2. Estás preparando la fiesta de tu cumpleaños y has olvidado que tu equipo de música no funciona bien. Tienes que pedirle a tu amigo/a que te preste el suyo. Te ofreces voluntario/a para ir a recogerlo a su casa en tu coche, ya que el equipo es muy pesado.
3. Ayer fue tu cumpleaños y ha sobrado mucha comida. Invitas a tu amigo/a a almorzar para no tener que tirarlo todo. También te ofreces a llevar la comida a su

casa y almorzar allí con él/ella, en el caso de que esté muy cansado/a o no tenga ganas de salir de casa.

4. Tu casa está muy sucia, hay muchas botellas vacías y mucha basura para tirar. Preguntas a tu amigo/a si tiene tiempo y no le importa ayudarte a limpiar, o al menos, a tirar toda la basura. Como recompensa, le ofreces tomar una copa, o lo que desee, cuando hayáis terminado.

5. Encuentras un abrigo en tu casa que no es tuyo, preguntas a tu amigo/a si se lo dejó la noche anterior o sabe de quién puede ser. Describes el abrigo: de cuero, largo, negro y con bolsillos grandes. Le pides que lo recoja lo antes posible si es el suyo. Vas a salir de viaje y no volverás en una semana.

6. Vas a salir de viaje pero no tienes a nadie para regar tus plantas y cuidar de tu gato mientras estás fuera. Le pides a tu amigo/a si tiene tiempo libre para que le dé comida a tu gato y cuide de tus plantas por unos días. A cambio, le ofreces una entrada para un concierto al que no puedes asistir.

Modelo de pantalla de móvil. Cada guión debe ser utilizado para una sola letra o un espacio en blanco para separar las palabras.



SUGERENCIAS: Antes de comenzar la actividad, se pueden mostrar ejemplos de mensajes de móviles utilizando fuentes reales, del propio profesor o compañeros, amigos, etc. Es recomendable buscar mensajes que hayan resultado difíciles de entender, hayan llevado a malentendidos, o bien, aquellos que con pocas palabras se entienda perfectamente un mensaje complejo.

Es importante también que se trabajen en el aula los códigos habituales a la comunicación escrita mediante teléfonos móviles, para lo cual recomendamos las unidades didácticas que se encuentran en estos dos enlaces del Aula Virtual Cervantes:

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_04/06092004.htm

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_03/19022003.htm

"Nunca digas nunca jamás" ¹⁵

NIVEL: A2

DESTREZAS: Expresión oral.

OBJETIVO COMUNICATIVO: Hablar de experiencias vividas.

OBJETIVO GRAMATICAL: Pretérito Perfecto de Indicativo.

OBJETIVO ESTRATÉGICO: Inferir una regla gramatical a través de su práctica y repetición dentro de un contexto.

MATERIAL: Fichas para rellenar con información.

DESARROLLO: Los alumnos trabajan en parejas y cada uno recibe una ficha como la siguiente:

Alumno A:

NOMBRE DEL COMPAÑERO	Verdadero	Falso	Correcciones
No ha probado nunca la comida japonesa. Nunca ha viajado en barco. Le han robado la cartera alguna vez. Ha tenido que pasar la noche en un aeropuerto. Ha perdido las llaves de su casa alguna vez. Nunca ha visto la nieve. Nunca se ha emborrachado. Se ha bañado desnudo/a en la playa alguna vez.			

Alumno B:

NOMBRE DEL COMPAÑERO	Verdadero	Falso	Correcciones
No ha montado nunca a caballo. Nunca se ha encontrado una cartera con dinero. Sus maletas se han extraviado alguna vez. Ha cantado alguna vez en un karaoke. Ha ganado el primer premio en algún concurso. Nunca ha sido operado. Ha escrito alguna vez un poema de amor. No ha patinado nunca sobre hielo.			

Escriben el nombre de su compañero en la ficha que tienen, los compañeros deben conocerse ya entre ellos. Se trata de comprobar si se conocen bien o no. Primero van a intentar adivinar si las frases de la columna son verdaderas o falsas, marcarán con una cruz en la columna de verdadero si creen que su compañero nunca ha viajado en barco, por ejemplo. Una vez que han marcado todas las frases de verdadero o falso,

¹⁵ Adaptado de Key, S. (1997): *Reward. Communicative activities for students of English*. Heinemann.

tienen que comprobar si sus predicciones son correctas mediante preguntas del tipo: ¿Has viajado *alguna vez* en barco?; ¿Has probado *alguna vez* la comida japonesa?, etc.

El profesor escribe un ejemplo en la pizarra señalando el verbo que se utiliza y el marcador temporal para que cambien sus oraciones de forma adecuada pero siempre con estos dos elementos: verbo en pretérito perfecto y marcador “*alguna vez*”.

Gana el compañero que acierte más respuestas sobre el otro.

VARIANTES: Este tipo de actividad puede servir de modelo para la práctica de otras estructuras lingüísticas.

SUGERENCIAS: Se puede continuar inventando enunciados del mismo tipo acerca de lo que conocen sobre sus compañeros, o bien, suposiciones que hagan sobre ellos.

6.3. JUEGOS PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE MEMORIZACIÓN

Se recuerda y se aprende mejor cuando se asocia el contenido (palabras, ideas, textos, etc.) al mayor número de imágenes y emociones. Es importante que las imágenes llamen la atención, por ejemplo, que sean raras. Hemos elegido por ello, en esta actividad, obras de arte seleccionadas con este fin, captar el interés del alumno y centrar su atención en el tema.

“El arte y las partes”	
NIVEL: A1 / A2	
DESTREZAS: Expresión oral y escrita.	
OBJETIVO COMUNICATIVO: Mostrar acuerdo o desacuerdo. Nombrar las partes del cuerpo.	
OBJETIVO GRAMATICAL: Presentación y práctica de vocabulario.	
OBJETIVO ESTRATÉGICO: Asociar palabras con imágenes.	
MATERIAL: Diapositivas y fotografías de obras pictóricas.	
DESARROLLO: Los alumnos forman parejas o grupos de 3. Para presentar el vocabulario de las partes del cuerpo se les da una fotografía (cuadro A) de la obra de Goya (<i>La maja desnuda</i>, 1800) a cada pareja o grupo junto con las fichas que contienen el vocabulario nuevo. Deben colocar las palabras encima de la fotografía indicando dónde está cada parte del cuerpo. El equipo que acabe debe salir a presentar dónde ha colocado las partes para comprobar que es correcto, si tienen algún error quedan eliminados (el profesor observa hasta el final antes de eliminar al grupo) y volvemos a repetir hasta que otro equipo termine y salga a comprobar el resultado, así hasta que algún equipo haya colocado el vocabulario correctamente o hayan salido todos los equipos, en cuyo caso, el profesor indicará las respuestas correctas. Es conveniente realizar otros ejercicios para que asimilen y retengan el vocabulario antes de pasar a la siguiente actividad así como para completarlo.	

El profesor explica a los alumnos que van a ver algunas obras de arte (cuadros B) y deben observarlas atentamente (unos 20/30 segundos por cada obra, se pueden hacer dos pases seguidos). Una vez que han visto las obras deben escribir todas las partes del cuerpo que hayan podido identificar en los cuadros, se puede hacer individualmente y luego contrastar con los otros miembros del equipo el equipo. El equipo que tenga más aciertos gana. El tiempo para indicar qué partes del cuerpo han visto debe calcularlo el profesor según estime la dificultad de la actividad en sus alumnos, pero se puede hacer en dos o tres minutos.

Cuadro A:



Fichas:

La cara	La boca	La nariz	El ojo
La mano	La pierna	El pie	La rodilla
El codo	La cintura	El cabello	La cadera

Cuadros B:





Por último, los equipos han de inventar un título para cada obra de arte, pueden votarse los más originales y colgar en el aula las obras si lo desean con el título que han elegido. También se les puede pedir que busquen otras obras de arte de su cultura que les gusten y en las que aparezcan partes del cuerpo para decorar la clase.

SUGERENCIAS: Los cuadros de Salvador Dalí han sido manipulados para atraer aún más su atención. Pueden añadirse otros si se desea. Los cuadros que aparecen (comenzando de izquierda a derecha desde arriba) son:

La mano. Remordimiento, 1930; Aparición de un rostro y un frutero sobre la playa,

1938; *Retrato de Picasso*, 1947; *Metamorfosis de Narciso*, 1936; *Mi mujer desnuda contemplando...* 1945; *El barco. Traje para Tristán el Loco*, 1942; *El torero alucinógeno*, 1968-1970; *Cristo de San Juan de la Cruz*, 1951. Salvador Dalí.

VARIACIONES: A partir de un nivel intermedio esta actividad permite introducir unidades fraseológicas relacionadas con las partes del cuerpo, por ejemplo: *Tirar de la lengua*, *Ser un caradura*, *Tener las manos largas*, *Poner la mano en el fuego*, etc.

- Resulta más fácil, también, recordar algunas formas o estructuras cuando éstas son activadas para conseguir unos fines concretos.

“Para sacarte de tus casillas”	
NIVEL: A2 / B1	
DESTREZAS: Comprensión escrita y expresión oral.	
OBJETIVO COMUNICATIVO: Comprender órdenes y mandatos. OBJETIVO GRAMATICAL: Imperativo afirmativo. OBJETIVO ESTRATÉGICO: Emplear la acción, la práctica activa de los contenidos para memorizar estructuras lingüísticas. Deducir por el contexto e inferir una regla gramatical.	
MATERIAL: Tablero, fichas y dados.	
DESARROLLO: Se hace un tablero con casillas y en cada casilla se escribe una orden que los alumnos han de realizar. Se forman grupos de cuatro a seis jugadores y se coloca un tablero en el centro de cada grupo. El juego consiste en evitar la realización de esas órdenes, para lo cual deberán perseguir a sus compañeros en las casillas del tablero. Las reglas del juego son las siguientes: - Cada jugador tira dos dados para elegir quién comienza la partida. El jugador que tenga el número más bajo será quien salga primero, y luego, el orden será según quienes hayan tenido el número más bajo hasta el más alto (para facilitar el orden deben cambiarse de asiento y el segundo jugador deberá sentarse a la derecha del primero, el tercero a la derecha del segundo, etc.). - Cada jugador tendrá una ficha diferente con la que avanza o retrocede en las casillas. - Se comienza el juego tirando el primer jugador un solo dado y avanzando tantas casillas como número que obtenga. Deberá realizar la orden que aparece por escrito en la casilla donde cae. El siguiente jugador tira el dado y avanza según el número, si cae en una casilla diferente a la de su compañero, debe realizar la orden y dar paso al siguiente jugador; pero si cae en la misma casilla que su compañero, se libra de realizar la orden, pero tira el dado de nuevo y saca al compañero de la casilla moviendo la ficha de su compañero hacia atrás, en sentido contrario, éste deberá realizar la orden de la nueva casilla donde caiga. Cuando ha realizado la orden, se sigue manteniendo el orden establecido, se pasa el dado al tercer o siguiente jugador. - El resto de los jugadores continúan el juego de la misma manera, si caen en cualquier casilla donde haya un compañero, tira de nuevo el dado y mueve a su	

compañero hacia atrás.
- El juego acaba cuando un jugador llega a la meta.

Ejemplo de tablero:

11 Recita este poema e inventa un final: <i>Por una mirada, un mundo; por una sonrisa, un cielo, por un beso...</i>	1φ Da un consejo a tus compañeros para aprender bien español.	9 Cuenta un chiste o algo gracioso que te haya ocurrido.	8 Busca un objeto de color rojo y descríbelo.
12 Piensa en uno de los problemas que tienes con el español y escríbelo en la pizarra.	21 Pide un favor a alguien de la clase.	2φ Lee en voz alta: "El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha robado".	7 Pide algo prestado a tu profesor/a.
13 Di tres verbos irregulares en presente.	22 Cambia tus zapatos con alguien de la clase.	19 Coloca un libro en tu cabeza y da una vuelta a la clase.	6 Sal fuera de la clase y di tu nombre en voz alta.
14 Cuenta un secreto a uno de tus compañeros.	META	18 Presenta a uno de tus compañeros de clase.	5 Pregunta al profesor/a algo sobre su vida privada.
15 Escribe en la pizarra algo sobre ti. "Yo soy... ", "Tengo... " "Me gusta/n..."	16 Presenta tu país con tres frases.	17 Haz un gesto típico de tu país y explica su significado.	4 Invita a alguien de la clase a hacer algo esta noche.

SALIDA	1 Súbete a la silla y canta una canción.	2 Saluda a tu profesor/a.	3 Escribe en la pizarra el nombre de un chico/a guapo/a.

Una vez acabado el juego, se puede preguntar a los alumnos qué creen que significa la expresión “sacar a uno de sus casillas”, que piensen en cómo se han sentido durante el juego cuando un compañero “*les ha sacado de su casilla*”, ha tenido que volver hacia atrás y realizar una orden que no le correspondía.

Una vez vistas en clase las formas del imperativo con las que se expresa orden o mandato y se haya practicado y asimilado con otras actividades, se puede dar paso a la práctica libre de los contenidos realizando ellos el mismo juego pero cambiando las órdenes, son los alumnos quienes inventan las órdenes que han de realizarse. Se recomienda que los equipos intercambien los tableros una vez hayan escrito las órdenes en él, o sea, el equipo A escribe las órdenes para el equipo B, y el equipo B para el A, de esta manera los equipos intentarán escribir cosas complicadas o divertidas para que las realicen los compañeros y no ellos.

VARIACIONES: Las órdenes que han de realizarse están pensadas para jóvenes, si se quieren hacer con adultos se tendrán que cambiar para adecuar el juego a su edad. En este tipo de actividad es importante conocer bien a los alumnos para saber hasta qué punto son capaces de sentirse cómodos o no, por eso recordamos que este tablero es una simple muestra o modelo.

6.4. JUEGOS PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

6.4.1. De comprensión oral y escrita

- La búsqueda selectiva de información permite la comprensión profunda del texto, ya sea para pensar sobre él, para reaccionar o para valorar su sentido estético. Proponemos el siguiente juego que consiste en resolver un enigma buscando la información en el texto:

“Los jardineros” ¹⁶
NIVEL: B2.
DESTREZAS: Comprensión escrita y expresión oral.
OBJETIVO COMUNICATIVO: Plantear la solución a un problema.

¹⁶ Adaptado de Jacquet, J. y Casulleras, S. (2004): *40 juegos para practicar la lengua española*. Barcelona. Graó.

OBJETIVO GRAMATICAL: Oraciones subordinadas.

OBJETIVO ESTRATÉGICO: Leer detenidamente y hacer una búsqueda selectiva de información; extraer las ideas centrales y las ideas más importantes en relación a la idea central.

MATERIAL: Fotocopias del texto.

DESARROLLO: El profesor distribuye el siguiente texto a los alumnos, que trabajarán en parejas para resolver el problema que se les plantea.

LOS JARDINEROS

Dos trabajadores del Parque del Retiro se quejan a su superior porque les ha encargado las tareas siguientes:

1. Pasar el rastrillo por los caminos. Para hacer este trabajo se necesitan 2 horas.
2. Vaciar las papeleras. Para realizar esta tarea se necesitan 2 horas.
3. Cortar el césped. Para hacer este trabajo se necesitan 2 horas.

¡Pero para llevar a cabo todas esas tareas sólo disponen de 3 horas!

El jefe les sugiere que se repartan el trabajo. Los jardineros responden:

- *Sí, pero ¿cómo? Aunque pasemos el rastrillo y vaciemos las papeleras juntos, tardaremos 2 horas. Y usted ya sabe que sólo tenemos un cortacésped, o sea, que todavía necesitaremos 2 horas más para el césped, es decir, ¡4 horas!*
- *¡Anda, chicos! Seguro que debe haber una solución...*

Y sí que la hay, ¿cómo pueden solucionar este problema?

Respuesta: El primer jardinero vacía las papeleras, mientras, el segundo empieza a cortar el césped. Al cabo de una hora el segundo jardinero deja el cortacésped y pasa el rastrillo por los caminos. Lo podrá hacer durante dos horas y el primer jardinero, una vez haya acabado de vaciar las papeleras, todavía tendrá tiempo de pasar el cortacésped. En total, habrán utilizado tres horas.

(Es posible que haya más de una solución)

VARIACIÓN: Puede convertirse en una actividad de comprensión oral si grabamos el texto y lo escuchan en vez de leerlo. Será necesario que tomen nota de los datos más importantes y se deberá escuchar varias veces para una mejor comprensión.

- Captar el significado global del texto es una estrategia compensatoria que permite que el aprendiz comprenda el texto sin necesidad de conocer todo el vocabulario ni detenerse párrafo por párrafo. Los juegos de reconstrucción de un texto en el que los alumnos tienen que ordenar los fragmentos obligan a hacer una lectura rápida con la que reconocen las ideas más importantes. Para hacer una lectura rápida puede ser de ayuda prestar atención a las palabras clave como casarse, accidente, nacer, etc., que poseen gran significación para relacionar las partes.

"Biografía de Frida Kahlo"

NIVEL: B1

DESTREZAS: Comprensión escrita.

OBJETIVO COMUNICATIVO: Estructurar un texto biográfico. Narrar acontecimientos.

OBJETIVO GRAMATICAL: Pretérito Indefinido. Marcadores temporales del pasado. Conectores para relacionar acontecimientos: *Por eso, luego, más tarde, después, entonces*.

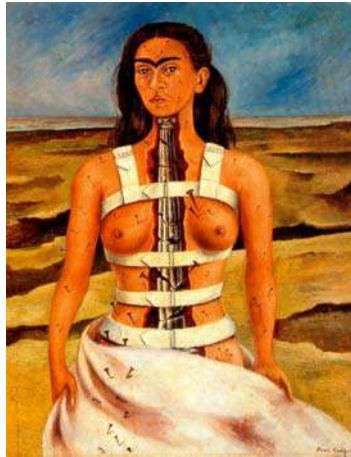
OBJETIVO ESTRATÉGICO: Extraer el significado global de un texto mediante una lectura rápida para obtener una idea general. Reconocer la estructura interna del texto y su tipología.

MATERIALES: Texto biográfico de Frida Kahlo, cuadros relacionados con su biografía.

DESARROLLO: El profesor muestra una serie de cuadros de Frida Kahlo relacionados con los hechos que acontecieron en su vida. Les preguntamos si reconocen los cuadros y si saben a quién pertenecen. Comentamos brevemente quién es: *Frida Kahlo, pintora mexicana nacida en 1907. Sus cuadros representan las etapas por las que pasa su vida, son una clara imagen de sus sentimientos y la realidad que le rodea.*

Se ofrecen algunas de sus obras para que los alumnos las ordenen según hayan acontecido en la vida de Frida. No hay que tener en cuenta la fecha en la que se realizó la obra sino la interpretación que ofrecen los alumnos de los cuadros, se trata de que la imagen cree un acercamiento a la información que deberán comprender más tarde.





Cuando se ha comentado el posible significado de los cuadros anteriores y su posible orden en relación con los acontecimientos de su vida, se les da la fotocopia del texto con su biografía fragmentada para que hagan una primera lectura global. En color negro aparecen los marcadores temporales que permiten relatar acontecimientos. Para hacer notar su importancia en la coherencia y cohesión textual, se suprimen en la primera lectura. Deben intentar (lo cual resultará bastante complicado) ordenar los fragmentos sin estos marcadores temporales. El resultado puede ser muy variado y confuso, pero rentable para resaltar su valor. A continuación se les da una segunda fotocopia del texto, para que vuelvan a intentar ordenarlo, esta vez con las marcas temporales para que observen que resulta más fácil unir los fragmentos y que éstas dan sentido al texto. Si se quiere complicar un poco más se pueden suprimir algunos años, entonces deberán buscar el lugar que les corresponde en el texto, por ejemplo los siguientes: 1907, 1913, 1922, 1926, 1927, 1940 y 1944.

EN _____, A LOS 18 AÑOS DE EDAD, sufrió un terrible accidente dentro de un autobús al chocar éste con un tranvía. Se rompió la columna vertebral y todo su cuerpo quedó destrozado. Este accidente marcó toda su vida. Durante el tiempo que permaneció en cama comenzó a pintar sus primeras obras.	Frida regresó a México para continuar con su obra pero EN 1938 realizó su primera exposición individual en una galería de Nueva York. AL AÑO SIGUIENTE viajó a París para asistir a una exposición con algunos de sus cuadros. La relación con Diego empeoró cada vez más hasta llegar al divorcio.	DESDE _____ HASTA 1949 pintó y participó en diversas exposiciones nacionales e internacionales. EN 1953 llevó a cabo su única exposición individual en México en la Galería de Arte Contemporáneo. EL 13 DE JULIO DE 1954 falleció en su Casa Azul de Coyoacán.
EN _____ mostró sus cuadros a Diego Rivera, quien enseguida tuvo interés en su obra. DOS AÑOS MÁS TARDE se casaron. POSTERIORMENTE la pareja se marchó a los Estados Unidos: San Francisco, Detroit y Nueva York. .	Frida Kahlo nació en Coyoacán EL 6 DE JULIO DE _____. Fue la tercera hija del matrimonio de Guillermo Kahlo y Matilde Calderón. EN EL AÑO _____ sufrió una enfermedad que le afectó a su pierna derecha.	Su depresión por la ausencia de Diego y su problema con la bebida se hicieron muy intensos. HACIA FINALES DE _____ se volvió a casar con Diego.
Inicia sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria EN EL AÑO DE _____, donde ve por primera vez a Diego Rivera, pintor mexicano de gran prestigio en esa época.	EN ESTA ÉPOCA sufrió un aborto, su dolor por la imposibilidad de tener hijos quedó reflejado también en una de sus obras. POCO DESPUÉS volvieron a México. Diego Rivera tuvo un romance con su hermana, Cristina Kahlo. Por este motivo, se separó de él y se marchó sola a Nueva York.	Fue maestra en una escuela de pintura y escultura de la Educación Pública EN EL AÑO 1943. A PARTIR DE ENTONCES expuso en diversas muestras tanto en México como en Estados Unidos.

La biografía ha sido adaptada del siguiente enlace:

<http://tierra.free-people.net/artes/pintura-frida-kahlo.php>

Los cuadros de Frida Kahlo utilizados para el ejercicio anterior son: *Frida y Diego Rivera*, 1931; *Las dos Fridas*, 1939; *La columna rota*, 1944; *Hospital Henry Ford*, 1932; *Retablo*, 1940; *Mis abuelos, mis padres y yo*, 1936.

La clave de respuestas es:		
3° (1926)	6°	9° (1944)
4° (1927)	1° (1907) (1913)	7° (1940)
2° (1922)	5°	8°
Los marcadores temporales que conectan el texto son los siguientes: Cuando terminó / Al terminar/ A los 18 años de edad / Durante/ A partir de entonces / En esa época / Poco después / En 1907 / Posteriormente / Hacia finales de / Al año siguiente / Desde 1944 hasta 1949 / El 13 de julio de 1954. Una manera de trabajar con ellos sería buscando más información sobre Frida Kahlo de manera que puedan completar su biografía. Se pueden introducir tres acontecimientos verdaderos y uno falso. La actividad se puede hacer en parejas o grupos de tres y el resto de la clase debe adivinar cuál es el dato falso que han inventado. SUGERENCIAS: Se puede ver en clase alguna de las películas o documentales basados en su vida para ampliar y comparar la información obtenida. Para conocer más acerca de la relación entre su obra y vida se puede consultar el siguiente enlace en Internet: http://www.fridakahlofans.com/essaysp.html También resulta enriquecedor darles una declaración que hizo la hija de Diego Rivera sobre Frida, en la que decía que "<i>Frida Kahlo no fue víctima y tampoco una buena pintora</i>", que se encuentra en el siguiente enlace: http://www.cooperativa.cl/p4_noticias/site/artic/20070614/pags/20070614154720.html Se puede trabajar con este artículo periodístico, bien preguntando qué creen ellos acerca de esta afirmación: si es verdad lo que dice o se lo ha inventado por alguna razón. Posteriormente pueden crear una entrevista en la que un alumno hace de periodista y otro de la hija de Rivera y se inventan sucesos o acontecimientos que pudieran dañar la imagen de Frida. Así mismo, como tarea final, podría hacerse una exposición en clase de los cuadros más importantes (o los que ellos elijan) y junto al título hacer una breve descripción de la obra tanto oral como por escrito.		

- Hacer predicciones sobre el contenido facilita la comprensión tanto oral como escrita. Hay muchas formas de activar esta estrategia, por ejemplo, dándoles el título de un texto con las palabras recortadas en distintas fichas para que lo ordenen y activen sus conocimientos de sintaxis y semántica. Esto les ayuda a pensar en lo que van a leer a continuación, el tema del que tratará y qué campo léxico encontrarán. Otra posibilidad es darles una fotografía o una serie de viñetas desordenadas para que construyan la historia, mediante las imágenes activan el vocabulario que necesitarán para comprender lo que van a escuchar o leer, a la vez que se crean hipótesis sobre lo que ocurrirá en la historia.

"Situaciones impredecibles"

NIVEL: B2.

DESTREZAS: Expresión oral y comprensión oral y escrita.

OBJETIVO COMUNICATIVO: Describir sentimientos y relatar experiencias. Expresar condiciones. Formular hipótesis.

OBJETIVO GRAMATICAL: Imperfecto de Subjuntivo. Oraciones condicionales. Los tiempos del pasado.

OBJETIVO ESTRATÉGICO: Hacer predicciones sobre el contenido; formular hipótesis. Atender a los elementos extralingüísticos (imágenes).

MATERIAL: Fotocopia de la portada del libro: *Mañana en la batalla piensa en mí*, de Javier Marías (1996). Editorial Alfaguara.

DESARROLLO: Para centrar la atención de los alumnos en la comprensión de los fragmentos de una novela, podemos comenzar enseñándoles la portada y plantearles las siguientes preguntas:



Observa la siguiente fotografía, ¿dónde crees que la hemos encontrado? ¿es la portada de un disco, un anuncio publicitario, una película, un libro, una revista, un folleto informativo...?

¿Qué sensación te produce la mirada de la mujer? ¿cómo crees que se siente? ¿qué le puede estar pasando?

¿Cómo crees que es su vida: apasionada, tranquila, feliz, activa...?

Cuando se han comentado los resultados el profesor explica a los alumnos que se trata de una novela de la que van a leer algunos fragmentos (el profesor puede sugerir la lectura completa a los que tengan mayor interés). Para empezar, van a leer cómo se plantea la historia al comienzo de la novela:

"Nadie piensa nunca que pueda ir a encontrarse con una muerta entre sus brazos y que ya no verá más su rostro cuyo nombre no recuerda"

Se vuelven a formular hipótesis, esta vez sobre el tema de la novela en general, sobre

los protagonistas, a qué se dedican, dónde viven (campo, ciudad), si tendrá un final feliz o triste, si será una novela de amor, de amistad, de guerra... (justo después de responder a esta pregunta se les da el título del libro: "*Mañana en la batalla piensa en mí*", para romper con sus expectativas y crear mayor intriga.

A continuación, leen el resumen de la trama de la novela:

Una mujer invita a cenar a su casa a un hombre que apenas conoce. Ella está casada y tiene un hijo de dos años, pero su marido ha salido de viaje al extranjero. Después de la cena y de que el niño consiga dormirse, pasan al dormitorio, donde comienzan a desvestirse... pero, de repente, ella comienza a sentirse mal, y sin saberse cómo, agoniza y muere. Él no sabe qué hacer, es su primera cita con esta mujer que apenas conoce y se ha muerto antes de que llegara a ser su amante, comienzan los interrogantes, ¿qué hacer? ¿descubrirse como su amante y avisar a algún familiar? ¿irse y esperar a que alguien descubra su muerte? ¿y qué hacer con el niño dormido?

Una vez planteada la trama se les pregunta a los alumnos: ¿qué harían ellos si estuvieran en tal situación? ¿cómo solucionarían lo ocurrido? ¿cómo creen que va a solucionarlo el protagonista de la novela? ¿qué va a pasar a continuación?

Pueden trabajar en parejas y escribir cómo va a continuar la historia, la pareja que más se acerque a la historia real es la ganadora. Otra posibilidad es que el profesor seleccione ciertos enunciados, unos falsos y otros verdaderos, así pueden hacer hipótesis sobre cuáles creen que son correctos.

Por ejemplo:

	V	F
El protagonista huye de la casa y deja al niño solo.		
El protagonista llama a una ambulancia y se queda cuidando del niño.		
De repente aparece el marido que ha vuelto del viaje.		
Un vecino ha escuchado ruidos y llama a la policía.		
Los padres de ella llegan a la casa por sorpresa y él se esconde creyendo que le acusarán de asesinato.		
Pasa toda la noche en la casa para no dejar al niño solo pero se marcha por la mañana.		
El protagonista busca el teléfono de algún familiar en el móvil de la mujer muerta para contarle lo ocurrido.		

Cuando se han comentado en clase las diferentes hipótesis los alumnos están preparados y motivados para enfrentarse a la lectura de los fragmentos o páginas que se deseen o se hayan planteado como objetivo.

SUGERENCIAS: Se recomienda la lectura de varios fragmentos o páginas que puedan resumir la historia que nos cuenta la novela e ir intercalando con actividades de comprensión lectora.

- Un lugar muy importante en la enseñanza de ELE le corresponde a los elementos paralingüísticos y extralingüísticos. Entre ellos se encuentran los gestos, la entonación, el tono, la mirada o la postura del cuerpo, que normalmente suelen acompañar al discurso lingüístico. Es importante que el aprendiz reconozca el significado de estos elementos o recursos no verbales con los que también nos expresamos, y que aprenda a utilizarlos para poder compensar su deficiencia lingüística en situaciones comunicativas.

"Perdona, me puede traer la..."
NIVEL: B1 / B2
DESTREZAS: Comprensión oral
OBJETIVO COMUNICATIVO: Pedir en un bar. Expresar queja. OBJETIVO GRAMATICAL: Oraciones interrogativas. Conectores causales: <i>Es que...; Que...</i> OBJETIVO ESTRATÉGICO: Atender a los gestos para la comprensión del mensaje; interpretar gestos y compararlos con diferentes culturas (interculturalidad). Descubrir falsos amigos kinésicos.
MATERIAL: Aula audiovisual con acceso a Internet. Fotocopias del guión.
DESARROLLO: Se trabaja con un vídeo de corta duración que se encuentra en el siguiente enlace a Internet: http://es.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc&feature=related En primer lugar se ve el vídeo sin audición. Los alumnos deben responder a las preguntas: ¿Dónde están?, ¿Qué está pasando en el bar?, ¿Hay algún problema?, ¿Está la gente contenta y tranquila?, ¿Por qué lo crees así?, ¿Qué te ha ayudado a comprender lo que ocurre? Posteriormente, en grupos inventan un diálogo que se pueda adaptar a la situación de los personajes. Para ello deben tener acceso a Internet y observar el vídeo cuantas veces lo necesiten. En una pantalla común que pueda ser observada por toda la clase se proyecta el vídeo y cada grupo interpreta su guión mientras los demás grupos observan y les escuchan. Al final, se pueden comentar si los diálogos entre los diferentes grupos han sido parecidos o no, y qué razones hay para que así sea (las imágenes, la situación en la que se encuentran y los gestos pueden servir de apoyo para la comprensión oral). Por último se les entrega el diálogo original para que comparen con el suyo:
A - Perdona, ¿me puede traer la _____? B - ¿Qué quiere, la _____? A - Sí. B - Un segundo, que estoy con la _____.

A - Pues no se preocupe que yo ...
 B - ¿Quiere que mientras le invite a _____ ?
 A - No, no, que luego tengo que _____ .
 C - Oye, ¿me puede poner a mí un _____ ?
 B - Un segundo, que estoy con la _____ .
 C - Ya, pero es que tengo un poco de _____ .
 B - Ya, bueno, pero es que está este señor antes que quiere la _____ .
 A - No, pero no se preocupe que yo no tengo _____ .
 B - ¿Usted me va a pagar con _____ ?
 A - Sí, pero cuando me traiga la _____ .
 B - Bueno, un segundo, que estoy con la _____ .
 A - No se preocupe que yo no ...
 C - Sí, pero acuérdesse de mí _____ .
 D - Oye, perdona, ¿podrías bajar un poquito el _____ ? Es que me estoy quedando _____ .
 E - Y de paso nos traes dos _____ .
 B - ¿Dos más de _____ ? ¡Cómo se nota que no tienen que _____ . Enseguida se las llevo.
 C - Oye, ¿cómo que enseguida? Pero si a mí no me ha traído todavía mi _____ .
 A - Sí, y yo la _____ .
 B - Pero usted, ¿no me ha dicho que no tenía _____ ?
 A - No, no, no, yo no
 E - Oye, que yo tampoco tengo _____ , vamos, que cuando acabes con la _____ , le pones a este señor su _____ y me traes mis dos _____ .
 D - Lo que sí te pido es _____ .
 B - ¿A usted no le importa que baje un poquito _____ ? Es que la chica se está quedando _____ .
 A - No, no, no, ningún problema, si yo no ...
 C - Pero, un momento, es que usted entre que _____ la esto ... y luego que tiene que bajar el _____ a mí ... se le está amontonando el trabajo y a mí no me llega mi _____ .
 A - Y cuando puedas me preparas a mí la _____ .
 B - Sí, pero después de mi _____ .
 C - Pero yo también quiero mi _____ .
 E - Por favor, baja el _____ .
 (Murmullo)
 B - Bueno, a ver, a ver, lo que sí les pido es un poco de _____ . Cuando yo termine de _____ , le llevo a usted su _____ , que tiene un poquito de _____ y antes le llevo a usted su _____ , que me va a pagar con _____ . Y después bajo un poquito el _____ , que están ustedes todos _____ . Y luego le llevo a ustedes sus dos _____ porque no tienen _____ y tampoco tienen que _____ , ¿no es así?
 (Clientes) - Sí, sí, sí.
 B - ¿Es que no ven como hablando se entiende la _____ ?

Seguidamente vuelven a ver el vídeo, pero esta vez con sonido y van completando el diálogo con las palabras que no se llegan a pronunciar y se expresan mediante gestos.

Los gestos en este vídeo tienen la función de comunicar, están sustituyendo al lenguaje verbal y aunque alguno puede ser universal o común a otras lenguas, existen algunos gestos culturales, por ejemplo, el que indica la acción de “hacer una tortilla de patatas”. Quizás sea este gesto el más difícil de entender por los alumnos, se les puede dar alguna pista para ayudar a deducir su significado. Para facilitar el ejercicio se puede dar a los alumnos las expresiones o palabras que sustituyen a estos gestos culturales y que las coloquen en el diálogo antes de ver nuevamente el vídeo. Finalmente se comenta el resultado, el profesor les pregunta si utilizan los mismos gestos o son diferentes en su cultura. Por ejemplo, ¿qué gesto utilizan para señalar “tener prisa”, “pedir calma o tranquilidad a alguien”, “quedarse helado/tener mucho frío”, etc.

SUGERENCIAS: También resulta interesante comentar los elementos cuasi-léxicos que se usan para regular la interacción¹⁷, por ejemplo: *Ay*, *Mmm* o *Eee*.

En niveles más avanzados (B2 / C1) se puede prestar atención al tono y a la entonación¹⁸ de los enunciados que son elementos significativos para comprender o expresar estados de ánimo o intenciones que determinan el contenido de la información o añaden un matiz diferente. O sea, presentar a los alumnos que una misma palabra o frase puede expresar significados tan diferentes como desilusión, desagrado, sorpresa, alegría, ironía, etc., dependiendo del tono con el que pronunciamos.

6.4.2. De interacción

- Encuadrar la situación comunicativa es importante para no llegar a malentendidos culturales (por ejemplo, cuándo se debe emplear “usted” y cuándo es posible tutear al interlocutor), es necesario tener en cuenta la situación comunicativa para adecuar el discurso y saber qué registro lingüístico emplear. Mediante los juegos de roles y simulaciones es posible prestar atención a cómo un mismo hecho puede o debe ser contado de formas diferentes según el interlocutor o la situación en la que se encuentren.

- Controlar la conversación comprobando la comprensión, pidiendo que se repita algo o mostrando seguimiento, son estrategias que aseguran una comunicación eficiente y también se pueden activar en los juegos de roles o simulaciones.

¹⁷ Véase Cestero, A. M. (2004): “La comunicación no verbal”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, pp. 593-612.

¹⁸ Para trabajar con la entonación véase a Gómez Sacristán, M. L. (2000): “La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica”, *Carabela*, 41: *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/L2*. Madrid. SGEL, pp. 124-127.

“Noticia de un robo”

NIVEL: B2

DESTREZAS: Expresión y comprensión oral.

OBJETIVO COMUNICATIVO: Formular preguntas y responder; describir y relatar acontecimientos, argumentar y defenderse de una acusación.

OBJETIVO GRAMATICAL: Tiempos del pasado. Oraciones interrogativas. Oraciones subordinadas causales y temporales.

OBJETIVO ESTRATÉGICO: Adecuar el discurso al interlocutor. Controlar la conversación, verificar la comprensión correcta. Suplir las carencias de expresión. Autoevaluar los conocimientos y capacidades de la expresión oral.

MATERIAL: Opcionalmente se pueden llevar a clase objetos o complementos que identifiquen a cada personaje o rol y ayuden a los alumnos a actuar de forma más natural.

DESARROLLO: El profesor pregunta a los alumnos en qué circunstancias un robo puede convertirse en noticia; si recuerdan algún robo que les haya llamado la atención, o si alguna vez les han robado algo: ¿fueron a la policía? ¿cómo fue su experiencia? ¿salió en las noticias de la televisión?

Se explica a los alumnos que para que un robo sea noticia debe darse alguna de estas circunstancias: la víctima ser una persona conocida por la sociedad en general; el objeto robado tener gran relevancia por su valor o por tratarse de algo curioso; la forma en que se produce el robo, si hay heridos, secuestros, etc.

Se explica a los alumnos que van a producirse algunos robos en la clase y serán noticias del canal “Telerápido”, así que cada uno va a tener un papel muy importante en estos robos.

Se divide la clase en cuatro grupos. Cada grupo adopta un papel diferente: policía, acusado, víctima y periodista (lo ideal es que haya el mismo número de alumnos en cada grupo, pero si sobra alguno se pueden seguir las recomendaciones que se apuntan abajo). La clase debe convertirse en una comisaría de policía, para lo cual habrá que cambiar la posición de las mesas y sillas. Los policías se sientan en sus “despachos” y esperan la llegada de la víctima que habrá preparado su versión del robo (digno de ser noticia). El policía, a su vez, habrá preparado también su papel con las preguntas que debe hacer en este tipo de casos, para conocer cómo se produjo el robo y si hay algún sospechoso. El periodista se encuentra en la comisaría a la espera de alguna noticia. Se puede sentar junto al policía y tomar notas del interrogatorio, pero no intervenir mientras la víctima declara.

El grupo de alumnos que hace de víctima debe llegar a un acuerdo acerca de qué alumno han elegido como acusado para que coincida cada víctima con un acusado o alumno diferente. Así el policía podrá identificar al sospechoso y llevarlo a comisaría para interrogarle, ya que la víctima lo habrá descrito físicamente y la ropa que lleva.

El policía decide si el sospechoso ha mostrado pruebas suficientes de su inocencia, si no es así deberá ir a la cárcel.

El acusado deberá haber preparado su coartada, debe buscar pruebas que le inculpen. Pueden hacer ellos mismos billetes de avión usados, entradas de cine, uso

de tarjetas de crédito, etc.

A continuación, el periodista tendrá que ofrecer la noticia en directo y podrá entrevistar a la víctima, al acusado o al policía para verificar los hechos o aportar información.

Es importante dar una fecha y una hora para que coincidan el acusado y la víctima en sus declaraciones.

El papel o rol lo pueden elegir ellos siempre que sea posible, de lo contrario habrá que echarlo a suerte. Esta es la información que reciben, aparte de la explicación anterior del profesor acerca de la actividad:

POLICÍA:

Vas a recibir a una persona que va a poner una denuncia de un robo. Debes hacer todas las preguntas necesarias para investigar el caso y detener al ladrón. Debes preguntar por el lugar de los hechos, la hora y el día en que ocurrió, si había más personas, si sospechas de alguien y si puedes describir su altura, peso, color de pelo, ropa, etc.

Luego tienes que buscar al acusado en la clase y detenerle para interrogarle, llévalo a la comisaría y decide si es culpable o inocente teniendo en cuenta las pruebas o su coartada. Si es culpable irá a la cárcel, pero si tienes dudas debes dejarlo en libertad.

ACUSADO:

Eres el principal sospechoso de un robo, busca una coartada para que no te lleven a la cárcel. Un policía te va a detener para interrogarte. Piensa qué hiciste el sábado desde por la mañana hasta que te fuiste a dormir. Con quién estuviste, si viste a alguien conocido y si puedes demostrar que lo que dices es cierto. Por ejemplo, si estuviste de compras y usaste tu tarjeta de crédito, seguro que tienes algún comprobante.

VÍCTIMA:

Piensa en un robo que puede ser interesante para salir en las noticias de televisión. Eres la víctima o bien, el único testigo presencial. Recuerda los casos comentados anteriormente en los que un robo se puede convertir en noticia e inventa alguno similar.

Junto a tus otros compañeros que también son víctimas decide quién será tu sospechoso, de manera que cada uno de vosotros tendrá un sospechoso diferente. El profesor te indicará quiénes son el grupo de sospechosos entre los que podéis elegir.

Una vez elegido, ve a la comisaría a denunciar el robo, tendrás que describir al sospechoso y contar cómo ocurrieron los hechos.

PERIODISTA:

Debes ir inmediatamente a la comisaría de policía para cubrir la sección de noticias de sucesos. En comisaría van a denunciar un robo y debes recoger todos los detalles del caso para dar la información en las noticias de "Telerápido". Puedes estar presente mientras la víctima hace su denuncia y durante el interrogatorio al acusado, pero no puedes intervenir hasta que el policía haya decidido culpar o no al sospechoso. No olvides llevar papel y bolígrafo para apuntar todos los detalles. También puedes preguntar al policía, a la víctima o al acusado si desean salir en televisión para informar de los hechos y corroborar la información.

A continuación se da paso al reportaje de los periodistas, se recomienda que usen algún objeto que pueda parecer un micrófono para crear un ambiente más teatral, incluso si se animan, alguien puede hacer de cámara o se puede fabricar una pantalla de televisión por la que los periodistas retransmiten las noticias. Cuanto más verosímil parezca, más se involucrarán los alumnos en su papel.

Por último, cada uno debe contar a su compañero lo que le ha ocurrido ese día (según su experiencia, ya sea policía, víctima, periodista o acusado) a otro compañero de la clase, pero que en este caso, el compañero al que le está contando la historia es tan sólo eso, un compañero, no representa ningún papel, se trata de cambiar y adecuar el discurso teniendo en cuenta a otro tipo de interlocutor.

SUGERENCIAS: Para llevar a cabo esta actividad es necesario que los alumnos conozcan previamente el vocabulario relacionado con el tema.

Si quedan algunos alumnos libres con los que no se puede formar otro grupo de cuatro, éstos pueden acompañar al policía y ayudar en la investigación, o bien, pueden ser presentadores del “Telerápido” que da paso a las noticias de los distintos robos.

- Resumir una conversación y facilitar así la focalización del tema sobre el que nos estemos comunicando permite que el aprendiz controle la conversación y no pierda el hilo comunicativo. A veces, también puede ocurrir que el oyente pida al hablante que concrete o precise la información. En estos casos es necesario sintetizar el contenido para ayudar a recuperar la conversación sin dejar de ser eficaz. Se puede practicar esta estrategia con el siguiente juego:

“Los seis minutos” ¹⁹	
NIVEL:	B1 / B2
DESTREZAS:	Expresión y comprensión oral.
OBJETIVO COMUNICATIVO:	Expresar una opinión, una queja, un argumento; ofrecer una información o relatar acontecimientos.
OBJETIVO GRAMATICAL:	Presente. Tiempos del pasado. Oraciones subordinadas causales.
OBJETIVO ESTRATÉGICO:	Resumir para focalizar un tema y controlar la conversación. Autoevaluar la expresión oral.
MATERIAL:	Ninguno
DESARROLLO:	El alumno elegido tiene que hablar tres veces del mismo tema, cada vez en menos tiempo y con un interlocutor diferente. Se divide la clase en dos grupos (A y B) que se sitúan cara a cara (esquema 1 abajo indicado). El profesor propone un tema distinto a cada grupo, sería conveniente que se aprovecharan temas que se hayan planteado o propuesto anteriormente en clase, o darles una palabra, por ejemplo, agua, noche, invierno, carretera, y con ellas hablar de lo que les interese. Durante tres minutos, cada alumno del grupo A habla de su tema al alumno del grupo B que tiene delante. Seguidamente, cada alumno del grupo habla tres minutos de su tema al alumno del grupo A que tiene delante. El interlocutor no puede intervenir, sólo escuchar. Los alumnos cambian de interlocutor (esquema 2). Hablan del mismo tema, pero esta vez sólo dos minutos. Los alumnos cambian de interlocutor (esquema 3). Hablan del mismo tema, pero

¹⁹ Adaptado de Jacquet, J y Casulleras, S. (2004): *40 juegos para practicar la lengua española*. Barcelona. Graó.

esta vez sólo hablan un minuto.

Al final del juego se organiza un debate en el que los alumnos valoran estos seis minutos: ¿Han echado en falta la corrección del profesor? ¿Han practicado la autocorrección? ¿Han resumido las intervenciones? ¿Se han adaptado al interlocutor?

Esquema 1 (tres minutos):

A1	A2	A3	A4	A5	A6
B1	B2	B3	B4	B5	B6

Esquema 2 (dos minutos):

A6	A1	A2	A3	A4	A5
B1	B2	B3	B4	B5	B6

Esquema 3 (un minuto):

A5	A6	A1	A2	A3	A4
B1	B2	B3	B4	B5	B6

VARIANTE: En vez de un tema, se les puede dar una historia diferente a cada grupo para que la lean y luego la cuenten de forma que tengan que resumirla e ir eliminando los detalles menos importantes.

6.4.3. Estrategias de expresión oral y escrita

- Prever y ensayar la forma de comunicar los puntos importantes así como localizar recursos buscando información u observando modelos textuales (tanto su estructura como las fórmulas estereotipadas: saludos, despedidas, cierre, etc.) son estrategias que permiten expresar por escrito las ideas de forma coherente y organizada. La expresión escrita tiene un lenguaje diferente al lenguaje oral, hay más tiempo para pensar pero, a la vez, la falta inmediata del receptor obliga a una mayor preocupación por dejar claro lo que se quiere expresar y por organizar las ideas. Es importante que para expresar algo se proporcione al escritor de un receptor y de un motivo, de una razón para escribir. El juego permite este tipo de situaciones comunicativas, ya sean reales o ficticias, en las que se plantea una necesidad para expresarse por escrito a una o varias personas.

“Llega la crisis: superhéroes en paro”

NIVEL: B2

DESTREZAS: Expresión y comprensión escrita.

OBJETIVO COMUNICATIVO: Solicitar una oferta de empleo. Expresar capacidad o incapacidad para realizar un puesto laboral.

OBJETIVO GRAMATICAL: Léxico del mundo laboral, ofertas de empleo y el currículum vitae.

OBJETIVO ESTRATÉGICO: Prever y ensayar la forma de comunicar una información por escrito. Observar modelos textuales para organizar las ideas. Tener en cuenta al

interlocutor para adecuar tanto la forma como el contenido.

MATERIAL: Anuncios con ofertas de trabajo. Fotografías de superhéroes.

DESARROLLO: Podemos simular una situación de crisis económica actual (a no ser que la haya realmente en el momento de hacer la actividad en clase) presentando artículos de periódicos que hablen del tema (cambiando la fecha si es necesario). Preguntamos a los alumnos si ellos se sienten afectados, conocen a alguien que pudiera estarlo o cómo creen ellos que puede estar afectando al país. Una vez planteado el tema, les explicamos que mucha gente ha perdido su empleo y deben solicitar puestos de trabajo por debajo de sus expectativas. Como es el caso de estos tres superhéroes:



Es necesario recordar las cualidades y capacidades de estos superhéroes: qué eran capaces de hacer, cómo iban vestidos, cuáles eran sus enemigos, a qué se dedicaban el resto del día o cualquier información que los alumnos conozcan acerca de ellos (el profesor puede refrescar su memoria mediante preguntas o un breve cuestionario). Para ayudarles a encontrar trabajo se entrega a los alumnos algunos anuncios para que intenten encontrar el que mejor se adapte a las capacidades y experiencia académica y profesional de estos superhéroes. Si se quiere añadir un tono humorístico a la actividad el profesor puede crear sus propios anuncios y establecer relaciones cómicas entre los puestos de trabajo y los personajes presentados, como los siguientes ejemplos:

Se buscan PROFESORES DE AUTOESCUELA Requisitos: Poseer carné de conducir con más de 4 años de experiencia. Tener dotes de mando y ser poco sociables. Enviar CV a: Autoescuela Super Mario Bros Apdo correos 13015 28023 MADRID	Se necesitan Azafatos de vuelo Es imprescindible estar acostumbrado a volar y no tener miedo a las alturas. Se valorarán conocimientos de idiomas. Enviar CV con foto a: Superanair Apdo. correos 80880 08080 BARCELONA	Solicitamos un Corresponsal de guerra Experiencia en redacción periodística. Imprescindible no tener miedo al peligro. Se valorarán conocimientos sobre fotografía. Enviar CV a: Editorial el Criminal calle Quevaya tutía, 20 44001 TERUEL
Se precisan MENSAJEROS con vehículo propio. Importante: experiencia en circular por ciudad a gran velocidad. Se valorará experiencia en graves accidentes con rápida recuperación física y anímica. Enviar currículum a: Correcaminos S.A. Apdo correos 468 41008 SEVILLA	<i>"Circo Batacazo"</i> busca malabarista Imprescindible experiencia mínima de 2 años en puesto similar. La empresa no se hace responsable en caso de accidente o baja por enfermedad. Enviar CV a: calle de la Esquina, s/n 18080 GRANADA	Empresa cinematográfica busca: Actores secundarios o "Extras" para películas de acción. Imprescindible poseer cuerpo musculoso. Ser discreto y estar acostumbrado a ocultar la identidad. Se valorará experiencia en cine o tv. Enviar CV con foto a: Apartado de correos 69 28006 MADRID

- Parafrasear, describir o intentar expresarse con otras palabras, resulta útil cuando el hablante carece de un léxico específico, y por lo tanto, intenta comunicarse a través de los recursos de que dispone. Ocurre incluso entre los hablantes nativos, pensemos por ejemplo, cuando necesitamos una herramienta o una pieza que sabemos cómo es y para qué sirve pero no su nombre, solemos ir a la tienda y preguntamos por *"aquello que sirve para..."*. Un buen ejemplo de estos casos se puede comprobar con el siguiente vídeo que se encuentra en el enlace a Internet:

<http://www.youtube.com/watch?v=jl2wSz2BvMM> y cuyo visionado se recomienda para que el alumno comprenda que son situaciones bastante comunes, por las que no debe sentirse cohibido a la hora de comunicarse.

Si este problema lo tenemos los hablantes nativos de una lengua, es obvio que será aún peor entre los aprendices de una lengua extranjera. De ahí la importancia de entrenar a los alumnos en esta estrategia que permite sortear las dificultades que en ciertos momentos se plantean.

"Objetos útiles"

NIVEL: A2/B1/B2.

DESTREZAS: Expresión y comprensión oral.

OBJETIVO COMUNICATIVO: Describir objetos, materiales y utilidad.

OBJETIVOS GRAMATICALES: Presente de subjuntivo. Preposición final "para".

OBJETIVO ESTRATÉGICO: Suplir una carencia léxica; parafrasear o expresarse con otras palabras, definir o describir.

DESARROLLO: Se muestra a los alumnos una fotografía del astronauta español Pedro Duque y el profesor les pregunta si saben quién es esta persona, deben adivinar cuál es su profesión, si les resulta difícil se les muestra la imagen del espacio explicándoles que guarda relación con la profesión de esta persona y volvemos a preguntarles. Una vez que se ha presentado a Pedro Duque, astronauta español, el profesor explica a los alumnos qué han de hacer para ayudarle:



1. Pedro Duque ha aterrizado en el planeta "ASPANA". Allí se encuentra con unos alienígenas que parecen amigables y cooperativos y, afortunadamente, entienden español. Para volver al planeta "TIERRA" necesita conseguir algunas cosas importantes, pero no sabe si existen en el planeta "ASPANA". ¿Podrías ayudarle a describirlas?

Estas son las cosas que va a necesitar para su largo viaje de vuelta al planeta "TIERRA": un mechero, un abrelatas, un cepillo y pasta de dientes, una maquinilla de afeitar, jabón, una bombilla, una manta, un despertador, una toalla, papel higiénico, un espejo y una navaja multiusos.

Los alumnos trabajan en parejas y en cada pareja habrá un astronauta y un alienígena. Los alienígenas no conocen las palabras que aparecen en la lista anterior, se colocan detrás de una mesa que funcione como el mostrador de una tienda y cada alienígena recibirá tarjetas con las imágenes que corresponden a cada objeto. El astronauta deberá acudir a su alienígena para pedirle los objetos que necesita pero sin nombrar la palabra (ya que en este planeta no se sabe si existen este tipo de cosas y lo más probable es que no conozcan su nombre). Para describir los objetos el astronauta puede decir el material del que suele estar hecho, el tamaño, la forma y

para qué sirve o qué utilidad tiene.

Para un nivel elemental pueden cambiarse los objetos por algunos que sean más sencillos de describir y utilizar oraciones simples como: Busco una cosa redonda, cuadrada, pequeña, etc. También se les puede animar a que describan mediante gestos o imitando sonidos (como por ejemplo el sonido del despertador).

En un nivel B1 o B2 se pueden emplear oraciones más complejas con subjuntivo: Por ejemplo: *Busco una cosa que sirva para avisarte cuando tienes que levantarte temprano o tienes algo importante que hacer a alguna hora,...* Aquí es importante destacar que vamos a hablar de un objeto que no sabemos si existe o no, y por lo tanto, debemos utilizar el subjuntivo.

El alienígena también puede hacer preguntas y expresar duda si no entiende al astronauta. Debe buscar entre las tarjetas con las imágenes de los objetos y buscar la que está describiendo su compañero, pero éste no tiene que ver las imágenes ni señalarlas en ningún momento porque entonces tendrá que ser eliminado. El astronauta deberá describir los objetos en el orden que aparecen en la lista y guardar las fichas que recibe en el mismo orden.

Las reglas del juego pueden variar según crea conveniente el profesor. Por ejemplo, el alienígena muestra la imagen pero si no es la correcta puede cambiarla hasta que la encuentre. O bien, sólo tiene una oportunidad para encontrarla, si se equivoca, no puede rectificar.

Se da un tiempo concreto, unos cinco minutos aproximadamente. La pareja que más imágenes correctas consiga gana el juego.

2. A continuación, se explica a los alumnos que Pedro Duque ha vuelto sano y salvo al planeta "TIERRA". El comité de investigación científica para el que trabaja le nombra jurado del "Premio al mejor invento del siglo XXI".

En parejas o individualmente deben crear un invento que pueda resultar el más útil para la humanidad, un invento que solucione los problemas de la sociedad actual y de la humanidad en general. La actividad se puede adoptar bien con humor, bien con un sentido más serio, según la imaginación y la personalidad del grupo de alumnos. Si se desea dar un carácter más alegre se pueden ofrecer algunos ejemplos que despierten su imaginación en este sentido:

Ejemplos: Una máquina que sirva para desaparecer cuando tienes visita inesperada y no deseada en casa; un robot que realice la mitad de la jornada de tu trabajo; una maleta que nunca marque exceso de peso al facturar el equipaje,...

Se procede a la elección del mejor invento, se puede hacer mediante votación. O bien, mediante otra actividad en la que deben defender su invento entre los demás. En parejas deben elegir uno de los dos inventos que han propuesto, así que cada uno deberá defender por qué su invento es mejor que el de su compañero, cada pareja se une a otra pareja y entre los dos inventos deben elegir uno solo, cada pareja defiende su invento, así hasta que quedan sólo dos grupos en la clase y entre todos hacen sus defensas hasta que deciden cuál es el mejor. Ganarán aquellos que sepan defender mejor su propuesta.

- Como ya hemos señalado anteriormente, hacer uso de la comunicación no verbal (gestos, mímica) es uno de los recursos más útiles para suplir carencias expresivas en los niveles elementales del aprendizaje. Como tampoco queremos dejar de lado un elemento motivador para la clase como es la música, las canciones, ofrecemos una actividad en la que se unen ambos.

“Operación triunfo”	
NIVEL:	A1 / A2
DESTREZAS:	Expresión oral.
OBJETIVO COMUNICATIVO:	Describir. Interpretar gestos, practicar la comunicación no verbal.
OBJETIVO GRAMATICAL:	Ampliar vocabulario.
OBJETIVO ESTRATÉGICO:	Utilizar gestos, mímica o dibujar para suplir las carencias expresivas. Atender a los recursos no verbales. Deducir por el contexto. Buscar las palabras claves.
MATERIAL:	Reproductor de disco compacto, disco compacto con canciones y letras de las canciones.
DESARROLLO:	Cada alumno (o bien, un número determinado de alumnos) recibe una fotocopia con la letra de una canción (diferente para cada uno y sin el título de dicha canción) que no pueden mostrar al resto de compañeros. Se les explica que han de buscar las palabras del texto que aparecen subrayadas y pensar en una manera de interpretar la palabra o expresión mediante gesto, mímica o dibujos en la pizarra. Una vez que han tenido unos minutos para repasar su interpretación (y para buscar las palabras en el diccionario si quieren), se divide la clase en dos grupos A y B. Sale un representante del grupo A y mientras escuchan la canción éste debe interpretar mediante gestos, mímica o dibujando en la pizarra el mayor número posible de palabras. Los componentes del grupo A pueden, mientras tanto, preguntarle si la palabra o expresión que están entendiendo es correcta, el compañero que interpreta la canción sólo puede expresar sí o no mediante gestos, no puede pronunciar ninguna palabra. El grupo A debe anotar en un papel todas las palabras o expresiones que vaya reconociendo (aunque estén escuchando la canción, les resultará difícil identificar las palabras por la audición, aún así, no encontramos que esto pueda ser un impedimento para continuar con la actividad). Se suma un punto por cada palabra o expresión que aparezca en la canción y el grupo haya identificado. Se da paso al grupo B y se procede de la misma manera, un representante interpreta su canción y el grupo escribe las palabras que haya podido identificar según la interpretación de su compañero. De nuevo sale otro representante del grupo A y B sucesivamente, hasta que se acaba el número de canciones que el profesor haya preparado (que puede variar según lo considere necesario o dependiendo del número de alumnos de la clase). El

grupo con mayor puntuación ganará el juego.

Por último, cada grupo debe buscar un título para sus canciones. Según las palabras que han podido identificar hacen hipótesis sobre el tema y crean un título para la canción. El título no tiene que estar relacionado con la canción ni con el título verdadero, simplemente se trata de buscar las palabras claves y poder expresar globalmente lo que han entendido.

Ofrecemos algunos fragmentos de canciones que puedan servir de ejemplo, subrayando en negrita las palabras que pueden identificar los alumnos con mayor facilidad:

TODO SE TRANSFORMA	MALO
Tu beso se hizo calor, luego calor, movimiento, luego gota de sudor, que se hizo vapor, luego viento que en un rincón de La Rioja movió el aspa de un molino mientras se pisaba el vino que bebió tu boca roja. Tu boca roja en la mía, la copa que gira en mi mano, y mientras el vino caía supe que de algún lejano rincón de la galaxia, el amor que me darías, transformado volvería un día a darte las gracias. ... Jorge Drexler, <i>Eco</i> (2004)	Apareciste una noche fría con olor a tabaco sucio y a ginebra. El miedo ya me recorría mientras cruzaba los dedos tras la puerta. Tu carita de niño guapo se ha ido comiendo el tiempo por tus venas. Y tu inseguridad machista se refleja cada día en mis lagrimitas. Una vez más, no, por favor, que estoy cansada y no puedo con el corazón, una vez más no, mi amor, por favor, no grites, que los niños duermen. Voy a volverme como el fuego, voy a quemar tu puño de acero y el morado de mis mejillas saldrá el valor para cobrarme las heridas, Malo, malo, malo eres, no se daña a quien se quiere, no. Tonto, tonto, tonto eres, no te pienses mejor que las mujeres... Bebe, <i>Pa'fuera telarañas</i> (2004)

VARIACIONES: También pueden hacer la interpretación de la canción dos veces seguidas si se cree necesario.

RECOMENDACIONES: Se deben buscar canciones con un vocabulario fácil de interpretar. Si en la clase hay alumnos demasiado tímidos podemos hacer que elijan ellos mismos a los representantes de su grupo, no se les debe forzar a interpretar las canciones si con ello se van a sentir incómodos.

Es importante explicarles que no han de entender toda la canción, simplemente, por el contexto han de deducir el tema general del que trata.

Estas canciones pueden reutilizarse más adelante con el mismo grupo de alumnos realizando otro tipo de actividad que pueda mostrarles cómo son capaces de entender mucho mejor las canciones que la primera vez que trabajaron con ellas; cómo, por lo tanto, han mejorado en su nivel lingüístico de español. Así, pueden ser útiles para hacer una autoevaluación.

7. CONCLUSIÓN

A lo largo de esta memoria hemos comprobado la importancia de los dos temas que aquí se tratan, las estrategias de aprendizaje y el componente lúdico. Hemos enumerado las razones por las que las estrategias de aprendizaje deben ocupar un papel importante a la hora de diseñar unidades didácticas, materiales o manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Nuestro objetivo ha sido demostrar que el componente lúdico es una fuente inagotable de recursos para poner en práctica las estrategias de aprendizaje, en las que hemos incluido las de comunicación.

A través del juego se llevan a cabo técnicas que refuerzan la memoria, tareas cognitivas para el aprendizaje, formas de solventar los problemas comunicativos, así como actividades que posibilitan una asimilación de los contenidos de manera eficaz, gracias a la creación de un ambiente favorable, al compañerismo y a la cooperación entre los alumnos.

Nuestro principal objetivo, sin embargo, ha sido mostrar cómo pueden ser llevados al aula los contenidos estratégicos con el fin de entrenar a los alumnos en su uso y capacitarles de los medios necesarios para enfrentarse al reto de aprender una nueva lengua.

Hemos elegido el componente lúdico como el medio más eficaz para llevar a cabo este objetivo, considerando que a través del juego se activan un mayor número de estrategias, siendo un elemento motivador de gran atracción para los alumnos de todas las edades. La diversión genera una mayor disposición para el trabajo, capta el interés y la atención hacia el objeto de estudio. Además, como hemos visto, los juegos son fácilmente adaptables en la mayoría de los casos y esto los convierte en una herramienta útil para el profesor, quien ha de realizar los cambios necesarios para asegurar la eficacia de la actividad.

Por último, queremos hacer una reflexión sobre cómo están siendo incluidas las estrategias de aprendizaje en los nuevos manuales y materiales E/LE. Consideramos que es necesario una mayor atención al contenido estratégico; que es útil especificar, en la medida de lo posible, el tipo de estrategia y su finalidad dentro de los objetivos y contenidos de los programas o unidades didácticas; y que deben incluirse especialmente en los niveles iniciales e intermedio (A1, A2 y B1) ya que son estos los niveles en los que los alumnos necesitan cubrir mayor carencia de conocimientos lingüísticos.

Nos gustaría sintetizar los motivos que nos han llevado a realizar este trabajo con el proverbio chino: *Si le das un pez a un hombre, le das de comer un día, si le enseñas a pescar, le das de comer toda su vida (Lao Tse).*

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, E. (1994): *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa.

ANDREU ANDRÉS, M.A. y GARCÍA CASAS, M. (2000): "Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico", *Actas I Congreso Internacional de español para fines específicos*. Madrid. Instituto Cervantes, pp. 121-125.
www.cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf
[Fecha de consulta: 19 de agosto de 2008]

BARETTA, D.: *Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE*. Revista electrónica de didáctica, *redELE*, núm. 7:
www.educacion.es/redele/revista7/baretta.pdf
[Fecha de consulta: 15 de agosto de 2008]

BERNARDO CARRASCO, J. (2007): *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid. Ediciones Rialp.

CÉSARIS, D.M. (2001): *La cultura en juego*. Madrid. Edelsa.

CESTERO, A.M. (2004): "La comunicación no verbal", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, pp. 593-612.

CUADRADO, C.; DÍAZ, Y.; MARTÍN, M. (1999): *Las imágenes en la clase de E/LE*. Madrid. Edelsa.

DOMÍNGUEZ, P. (1999): *Actividades comunicativas*. Madrid. Edelsa.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004): "Las estrategias de aprendizaje", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, pp. 411-433.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004), "La subcompetencia estratégica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, pp. 573-592.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004), "Los contenidos estratégicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, pp. 853-876.

GIOVANNINI, A. *et al.* (1996): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid. Edelsa.

GÓMEZ SACRISTÁN, M. L. (2000): "La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica", *Carabela 41: Las actividades lúdicas en la enseñanza E/LE*, Madrid. SGEL, pp. 111-127.

GONZÁLEZ SAINZ, T. (1994): *Para jugar. Juegos comunicativos. Español lengua extranjera*. Madrid. Ediciones SM. Colección Destrezas.

IGLESIAS, I. y PRIETO, M. (2007): *¡Hagan juego! Actividades lúdicas para la enseñanza del español*. Madrid. Edinumen.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Biblioteca Nueva.

JACQUET, J. Y CASULLERAS, S. (2004): *40 juegos para practicar la lengua española*. Barcelona. Graó.

KEY, S. (1997): *Reward. Communicative activities for students of English*. Heinemann. Macmillan Publishers Limited.

LÓPEZ LLEBOT, G. (2001): *Juegos con palabras. Actividades lúdicas para la práctica del vocabulario*. Madrid. Edinumen.

MARTÍN MARTÍN, J.M. (2004): "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes [versión electrónica en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>]

MORENO, C. *et al.* (2005): *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid. SGEL.

NISBET, J. y CHUCKSMIT. J. (1986): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana, Aula XXI.

ORTIZ OCAÑA, A.L. (2005): *Didáctica Lúdica. Jugando también se aprende*. Centro de Estudios Pedagógicos y didácticos, Barranquilla.
<http://www.monografias.com/trabajos26/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>
[Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2008]

OXFORD, R. L. (1989): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Nueva York. Newbury House Publishers.

VV. AA. (2004): *Estrategias en el aprendizaje de E/LE*, Cuadernos de Didáctica ELE, *Revista Forma* número 7. Madrid. SGEL.

PINILLA GÓMEZ R. (2004): "Las estrategias de comunicación", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL.

VIDAL D.: *Introduciendo las estrategias en la clase de E/LE*. Congreso Internacional Virtual sobre enseñanza de E/LE (CIVELE).

VV.AA. (2004): *Estrategias en el aprendizaje de E/LE*, Cuadernos de Didáctica ELE, *Revista Forma* número 7. Madrid. SGEL.

VV.AA., Equipo TANDEM Madrid (2000): "El placer de aprender", *Carabela 41: Las actividades lúdicas en la enseñanza E/LE*. Madrid. SGEL, pp. 23-33.