# LAS REGLAS DEL JUEGO

Concha Moreno, Fina García Naranjo, Rosa García Pimentel y Antonio Hierro Montosa
*Universidad de Málaga*

## 1. Introducción.

Aunque ya existen en el mercado numerosos materiales dedicados a los juegos y las actividades para la clase, cometemos la osadía de presentar otras propuestas que, como dice el prólogo del libro: nacen "de la recopilación de una serie de materiales empleados en clase con grupos heterogéneos y de distintos niveles. Es decir, están basadas en la experiencia y han sido probadas y "aprobadas" por los propios alumnos, los cuales, en muchos casos, las han enriquecido con sus sugerencias y aportaciones." (VV.AA., 1999: 5).

Compartimos plenamente las ideas expuestas recientemente por el escritor Javier Marías en un artículo dedicado a su profesora de Literatura – cariñosamente denominada la señorita Cuqui –, en el cual defiende un principio que hemos seguido en la elaboración de este material porque es el que perseguimos en nuestro trabajo diario en clase: *Yo me divertiré*.

Dice Marías entre otras muchas cosas: "(...) si me divertía yo, los alumnos se divertían también. Se intrigaban, se preguntaban, se paraban a pensar (...).

Creo que eso es lo fundamental: enseñar a pensar, a interesarse, a intrigarse, y eso sólo puede lograrse con la diversión –y por tanto con la alegría, por momentánea que sea, aunque sólo dure la duración de una clase– del que conduce ese pensamiento, ese interés, esa intriga."(Marías, 1999: 10).

## 2. Para el docente.

La variedad que necesita quien da clase diaria, el uso de la imaginación para no repetir(se), el entusiasmo por su trabajo y por su lengua son elementos que hemos tenido en cuenta a la hora de fabricar estas actividades. Entre nuestros objetivos ha primado el de "compartir nuestros hallazgos y con ello facilitar la tarea de nuestros colegas en la búsqueda de ideas y de materiales que se salgan de lo habitual." (VV.AA. 1999: 5)

## 3. Para el aprendizaje / adquisición.

La experiencia y las investigaciones existentes sobre estos temas nos han enseñado que, para alcanzar el éxito –la competencia lingüística de los aprendientes–, debemos tener en cuenta una serie de factores que pasan por la edad, intereses y motivación de los mismos; por la capacidad de crear contextos e integrar el error al proceso de manera positiva; y por ser conscientes de que

ASELE. Actas X (1999). CONCHA MORENO, FINA GARCÍA NARANJO, ROSA GARCÍA PIMENTEL Y ...
Centro Virtual Cervantes

aprender/adquirir una LE no es lo mismo que aprender/adquirir una LM. Las diferentes teorías: conductistas, innatistas e interaccionistas nos ayudarán "a explicar un aspecto diferente del proceso de adquisición del lenguaje: los aspectos rutinarios y habituales, la complejidad de la gramática abstracta y la relación forma y significado respectivamente." (Baralo, 1999: 21).

Lo que hemos perseguido y defendemos es que llegar a ser competentes en una LE es un proceso de construcción creativa, dentro de un contexto formal en el que la interactuación no se da con nativos, pero que se debe suplir con materiales que tengan presentes estas características.

## 4. Características de las actividades.

No es nueva la idea de mezclar diversión y aprendizaje. En cualquier diccionario de latín leemos con sorpresa que una de las acepciones de *ludus* era escuela[1]. El tópico *prodesse delectare* recorrió toda la Edad Media con la esperanza de educar a grandes masas de población inculta mediante facecias, fábulas y poemas didácticos. El Renacimiento se sirvió del diálogo para hacer accesibles a la nueva clase lectora temas áridos que serían desechados bajo la forma de gruesos tratados. La misma novela sirvió de marco para enseñanzas de diverso tipo. Recordemos el discurso de las armas y las letras del *Quijote*, o las alegorías morales de Gracián *en El Criticón*. Ilustrados como Cadalso, Swift o Iriarte pusieron la ficción novelesca o poética al servicio de la enseñanza. La didáctica del siglo XX ha seguido esta línea confiriéndole un talante más científico y riguroso. La incorporación del juego a la enseñanza de lenguas viene amparada por sus tres características: participativo, imaginativo y dirigido o reglado.

### 4.1. Participativas

A partir de la idea anteriormente expuesta, nuestro quehacer diario debe estar impregnado del espíritu lúdico propio del juego, pues "relaja, desinhibe y favorece la participación creativa del alumno, ya que le presenta un contexto real y una razón inmediata para utilizar el idioma" (Bello Estévez, 1990: 136).

Para nosotros éste es un aspecto fundamental de las actividades que presentamos. Toda aula es un lugar de encuentro, pactado, sí, pero no por ello menos importante. Pero la de E/LE es, además, un espacio para la convivencia multinacional y multirracial. El alumno extranjero llega a cualquier país de habla hispana con la esperanza de acabar comunicándose con los nativos o, al menos en un principio, con sus compañeros. Si el grupo no consigue establecer una sociabilidad aceptable, todo intento de acercar al alumno a la lengua se verá trabado por la barrera del ridículo o del miedo al "otro".

1 *Ludum mittere* significaba 'enviar a la escuela'



ASELE. Actas X (1999). CONCHA MORENO, FINA GARCÍA NARANJO, ROSA GARCÍA PIMENTEL Y ...
Centro Virtual Cervantes

Un elemento que motiva la participación y que aparece constantemente en las actividades es la creación de debates. Hemos sido cuidadosos en la elección de los temas. Los hay de evidente interés para los alumnos y que no necesitan documentación o preparación añadida (la comida, costumbres,...). Otros, sin embargo, van acompañados de materiales anexos que permiten el acceso del alumno al debate. En ambos casos tratamos de evitar la falta de interés y el peligro de que la actividad fracase.

### 4.2. Imaginativas

Mediante el espíritu lúdico se dinamiza la creatividad del discente, preparándolo para abordar la praxis lingüística. En el caso de *Te veo así* pretendemos que el alumno vaya adquiriendo su propia gramática personal imitando parcialmente lo que oye y elaborando su propio sistema, en cuya construcción colabora el profesor. Nuestra defensa de la imaginación afecta a las propuestas que los docentes o los materiales hacen a los alumnos para despertar su interés.

La imaginación ha sufrido altibajos muy considerables en el transcurso del pensamiento occidental. Aristóteles, Sartre y otros la consideraban simplemente la "loca de la casa"[2]. Pero a finales del siglo XVIII se inicia un proceso de revalorización de la imaginación como motor de la inteligencia humana. Para Kant "l´imagination était la faculté maîtresse qui plonge ses racines dans les profondeurs de l´âme humaine et dont dependent la sensibilité et l´entendement"[3] (Thomas, 1998: 92). Más tarde Paul Ricoeur habló de "la place prépondérante de l´imagination"[4] (Thomas, 1998: 94). Gilbert Durand, uno de los padres de la escuela de la Poética de lo Imaginario francesa, ha escrito: "se impone una pedagogía de la imaginación, al lado de la cultura física y la cultura del razonamiento" (Durand, 1979: 406). Más cercanas a nosotros están las palabras de Carmen Martín Gaite "Hablar: un juguete que siempre sirve y que nunca se estropea".

*Los drills* permiten a los alumnos comunicarse de una manera muy restringida, para pedir cosas muy concretas según las necesidades: "No hablamos repitiendo lo que hemos oído, sino mediante un acto de creación cada vez (...) La creatividad es una de las características esenciales, si no la principal, de la competencia" (Nique, 1985:25). Pretendemos que el alumno llegue a conocer la lengua y a desarrollarla proporcionándole los elementos necesarios para que la

2 "El pensamiento occidental, y especialmente la filosofía francesa, tiene por tradición constante devaluar ontológicamente la imagen y psicológicamente la imaginación "maestra de error y de falsedad"" (Durand, 1979: 17)

3 "La imaginación era la facultad maestra que hunde sus raíces en las profundidades del alma humana y de la que dependen la sensibilidad y el entendimiento".

4 "El lugar preponderante de la imaginación".



ASELE. Actas X (1999). CONCHA MORENO, FINA GARCÍA NARANJO, ROSA GARCÍA PIMENTEL Y ...
Centro Virtual Cervantes

puedan usar imaginativamente: "La participación unida a la creatividad. La participación activa y la propia experiencia para acercarse de forma creativa a la realidad que la lengua española lleva dentro, considerando siempre que la imaginación es la mayor de las realidades" (Erena, 1990: 136).

Nuestras actividades lúdicas, incluso aquellas que se asemejan más a un juego tradicional (*El dominó de la lengua* o *La bolsa y la palabra*), no son un mero "relleno" para esos minutos que "me sobran hoy"; tienen unas características temporales y procedimentales que no permiten que sean intercaladas en cualquier hueco de una secuenciación. En este sentido hay que decir que ya existen libros de juegos, concebidos con ejercicios breves y no ahondan en los aspectos que estamos comentando.

Estamos de acuerdo con estas palabras de Sonsoles Fernández: "cuando se va a sacar más provecho de este trabajo va a ser en los niveles medio y superior. Pero estamos todos convencidos de ello, este elemento lúdico puede y debe estar presente desde el principio" (Fernández, 1994: 28). En este sentido, nosotros queremos insistir en que este espíritu y este sistema de trabajo debe ser practicado también, especialmente añadiríamos, en los niveles iniciales, pues en ellos los alumnos adquieren unos hábitos que les acompañarán durante el resto del proceso.

### 4.3. Dirigidas o sometidas a reglas

En niveles iniciales es más evidente que hay que dar al alumno una serie de pautas e incluso informar explícitamente de lo que pretendemos conseguir. Sin embargo y aún a riesgo de parecer pesados, queremos insistir en que no se puede proponer una actividad, ni estas ni otras, a una clase sin que los alumnos sepan por qué se van a llevar a cabo ni cuáles son los objetivos que se persiguen

En los niveles superiores la dirección puede parecer contraproducente, pues podemos estar coartando la espontaneidad del alumno. No obstante, la experiencia nos dice que, incluso con estos alumnos, hay que dirigir las actividades para no alejarnos de nuestro objetivo principal "sin dejar de condicionar los objetivos lingüísticos a las elecciones de los hablantes; es decir, hay que continuar utilizando catálogos de funciones, sin pensar que han quedado agotados en niveles anteriores..... no habría que abandonar este sistema en los niveles superiores" (Miquel, 1994: 10).

Pretendemos "Abandonar actitudes basadas en la intuición, en el uso de materiales nunca puestos en tela de juicio, en la improvisación" (Lomas, 1994: 7-9). En este sentido hemos querido dirigir paso a paso las actividades incluso cuando se trata de desarrollar la expresión oral. Esto no quiere decir que el docente se convierta en un maestro de ceremonias infalible. Más bien se trata de propiciar la comunicación "para que nadie sea esclavo" (Rodari, 1977: 9). Siempre hay que evitar el abuso en uno y otro extremo e intentar encontrar un término medio.



ASELE. Actas X (1999). CONCHA MORENO, FINA GARCÍA NARANJO, ROSA GARCÍA PIMENTEL Y ...
Centro Virtual Cervantes

### 4.4. Flexibles

Al margen de las tres características anteriores, que provienen de su naturaleza lúdica en sentido laxo, nuestras actividades poseen otros criterio que las definen. El primero de ellos es su flexibilidad.

Hay muchas publicaciones en el mercado y el problema con el que se enfrenta el docente es la elección adecuada. Entendemos que algo que se le debe exigir a cualquier material es que no encorsete la actividad docente y permita ser adaptado a las características del grupo, del centro y del mismo profesor. En esto coincidimos con las opiniones de William Littlewood, quien nos dice:

> "En un taller sobre la creación de materiales que organicé recientemente, los profesores consideraban que su problema fundamental no era cómo producir o crear actividades para la enseñanza de la lengua, sino cómo seleccionar a partir de la multitud de materiales disponibles (...) Ahora, en general, se está más inclinado a basar nuestra enseñanza en prácticas que sirvan de guía y orientación y que permitan a los profesores amoldarlas personalmente al tipo de enfoque metodológico, de la forma más adecuada a sus propias circunstancias." (Littlewood, 1994: 9-11).

Este objetivo lo hemos abordado desde el primer momento ofreciendo sugerencias de procedimientos y variantes dependiendo de las necesidades de la clase e incluso de la variedad cultural de los estudiantes. En algún caso, hemos llegado al extremo de ofrecer dos formas de llevar una actividad a cabo, dependiendo de si se realiza en un país hispanoparlante o no. También hemos previsto que haya estudiantes que posean una misma nacionalidad, hecho que podría haberse convertido en un obstáculo en las actividades interculturales. Incluso, cuando una actividad ha sido realizada con éxito en diferentes niveles, adaptando el material fotocopiable que ofrecemos, hemos desarrollado otros procedimientos y presentado distinto material para cada nivel.

A pesar de ello no hemos llegado a crear un libro de arena borgeano[5], en el que predomine el caos, sino más bien una "obra abierta" en el sentido que da Umberto Eco a aquella que ofrece distintas lecturas.

La flexibilidad ha sido también nuestra norma cuando hemos tenido que marcar los objetivos de cada actividad y, aunque estén incluidas en uno de los tres bloques generales del libro (gramática, conversación y vocabulario), pueden usarse en otros módulos. Los objetivos no se ciñen a practicar una sola destreza. Van más allá, y pretenden desarrollar la comunicación del alumno y no el dominio de una determinada estructura aislada.

5 "No puede ser pero es. El número de páginas de este libro es exactamente infinito. Ninguna es la primera: ninguna, la última. [...] comprendí que el libro era monstruoso" (Borges III, 1989: 69 y 71).



ASELE. Actas X (1999). CONCHA MORENO, FINA GARCÍA NARANJO, ROSA GARCÍA PIMENTEL Y ...
Centro Virtual Cervantes

Como ejemplo podemos citar *Te veo así*, actividad en la que el objetivo gramatical está claro (interiorizar las irregularidades del presente), pero donde, además, el alumno aprende a pedir opinión y a darla, a preguntar por hábitos y a comunicar los suyos.

En *Los vecinos*, además del léxico relacionado con las profesiones y diferentes grupos sociales, el alumno podrá manifestar sus gustos y preguntar los de sus compañeros, creando un ambiente de respeto e intercambio cultural.

En *Costumbres culinarias*, aunque pertenece al grupo de actividades de conversación, puede practicarse un amplio vocabulario relacionado con el campo semántico de la comida, al mismo tiempo que se insiste en la utilización de las estructuras complejas apropiadas para desarrollar una argumentación.

### 4.5. Culturales

En este aspecto hay que hablar de una doble perspectiva:

a) Lo cultural: Se podría criticar que no aparezca en todas las actividades pero se ha optado por no forzar la situación.

No vamos a discutir aquí la necesidad de incluir el componente cultural en el aprendizaje de la lengua pues "obviamente la capacidad de nuestros alumnos para comunicarse y relacionarse con los hablantes de la comunidad extranjera dependerá en gran parte del papel que asignemos en clase a los valores socioculturales vigentes en dicha comunidad" (Pérez, 1997: 511).

Por una parte, la experiencia nos demuestra continuamente el creciente interés de los alumnos en estos aspectos y trabajar con ellos, siempre se convierte en un elemento de motivación en cualquier nivel o destreza practicada. Por otra parte, informar de la cultura hace que comprendan desde el primer momento determinadas situaciones comunicativas, que serían rechazadas si no se clarificaran, a pesar de haberse enfrentado con ellas en la vida cotidiana, caso claro está, de aquellos que se encuentran en un país de habla hispana. "En la medida que provocamos en el alumno una actitud positiva hacia las nuevas costumbres, estaremos facilitando el proceso de asimilación y acogida de las mismas, y evitaremos el rechazo..." (Pérez, 1997: 509).

b) Lo intercultural: No sólo hemos insistido en enseñar y dar a conocer la cultura española e hispana, sino que la presentamos de manera interactiva con el fin de que lo intercultural se desarrolle. Es el caso de *Estaba prohibido*, donde son los propios alumnos los que presentan a sus compañeros hechos significativos del franquismo. Esto crea un buen ambiente de intercambio que favorece el aprendizaje. Seguimos a Gardner y Lambert que defienden la adaptación gradual a la cultura



ASELE. Actas X (1999). CONCHA MORENO, FINA GARCÍA NARANJO, ROSA GARCÍA PIMENTEL Y ...
Centro Virtual Cervantes

objeto de estudio, sin que ello de ningún modo signifique despojarse de la identidad propia[6].

### 4.5. Práctica de todas las destrezas

En las tres actividades que presentamos en el taller, la práctica de las cuatro destrezas está presente en *Costumbres culinarias* y en las otras dos se practica la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión oral. Es un poco el reflejo de lo que pasa en el resto del libro. Esto es algo que incide una vez más sobre la idea de la flexibilidad: permite al profesor su uso en diferentes momentos de la secuenciación del aprendizaje.

En el cuadro siguiente hemos resumido la cobertura de destrezas del total de actividades:

| | |
|---|---|
| 11 actividades practican | TODAS LAS DESTREZAS |
| 14 actividades practican | 3 DESTREZAS |
| 5 actividades practican | 2 DESTREZAS (orales) |

Otra de nuestras pretensiones ha sido que siempre apareciera la expresión oral en las actividades gramaticales de los niveles iniciales, insistiendo en su principal objetivo: la comunicación. "El desarrollo de lo que podíamos denominar conciencia gramatical debe entenderse como un proceso útil y necesario, pero no suficiente; como un medio, no como un fin en sí mismo. La competencia comunicativa no depende sólo del conocimiento de un sistema de signos o de una serie de paradigmas más o menos rígidos, depende, sobre todo, de la habilidad para su uso adecuado en situaciones específicas" (Iglesias, 1977: 223). Con *Te veo así* los alumnos que llevan muy pocos días de aprendizaje (en España y según nuestra experiencia) pueden conocerse, responder a preguntas sobre sus hábitos y familiarizarse con las costumbres de sus compañeros.

Hay que tener en cuenta que "el aprendizaje sólo será funcional si parte de los alumnos y si en consecuencia tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer y aprender. Si no es así, éstos se limitarán a memorizar de forma mecánica un enunciado o una fórmula sin que la apropiación temporal de estas nociones se inscriba de forma duradera y significativa en sus acciones futuras" (Lomas, 1994: 11). Coincidimos también con Lomas en considerar que hay que tener en cuenta lo que los alumnos "son capaces de hacer, decir y entender" (Lomas, 1994: 11), incluso en los niveles iniciales.

En cuanto a la expresión escrita, nuestro propósito ha sido el de dirigir al alumno, facilitándole pautas y contextos para la realización de la tarea y marcándonos unos objetivos concretos (de uso de estructuras, conectores, funcio-

6 Fenómeno que los autores definen con el concepto "acculturation" (Gardner, 1972: 35)



ASELE. Actas X (1999). CONCHA MORENO, FINA GARCÍA NARANJO, ROSA GARCÍA PIMENTEL Y ...
Centro Virtual Cervantes

nes, etc.). Así puede ir desarrollando su capacidad para la comunicación escrita gradual y sistemáticamente.

También nos ha movido el principio de integrar las cuatro destrezas sin que afecte a la flexibilidad: son actividades integradas pero con una unidad interna tan acabada que permite su utilización por separado, sin que peligre la consecución de los objetivos específicos planteados en cada destreza.

**La elección de estas tres actividades: *Te veo así, ¿Los vecinos?* y *Costumbres culinarias:***

*Te veo así:*
- Crea un buen ambiente desde el primer día
- La gramática es comunicación oral y escrita.
- La participación es necesaria y posible desde el principio del aprendizaje, incluso en los niveles iniciales.

Nuestro primer objetivo ha sido interiorizar las irregularidades del presente de forma participativa, intentando que entren a formar parte de la "gramática personal".

| *Te veo así* | Gramática |
|---|---|
| *Destrezas*: Expresión oral, expresión escrita y comprensión oral. | *Nivel.* Elemental. |
| *Duración*: 50 minutos. | *Organización*: Toda la clase e individualmente. |
| *Material*: Tabla para apuntar datos y cuadro con adjetivos de carácter. | *Objetivos*:<br>Lingüísticos: Presente irregular (*preferir, ir, pensar, querer*), léxico y estructuras para la descripción.<br>Comunicativos: Preguntar y responder. Manifestar la opinión. |
| *Desarrollo:*<br>1. Se le entrega a cada alumno una tabla donde escribirá los nombres de todos sus compañeros y las informaciones que éstos vayan dando cuando el profesor/a les pregunte.<br>2. Las respuestas a los preguntas deben ser largas, usando frases con verbo (Ej.: Dónde prefieres dormir? Yo prefiero dormir en la playa).<br>3. Cada alumno elige al compañero cuyas respuestas le hayan parecido más atractivas y lo describe oralmente o por escrito, usando frases con Pienso que ..... y adjetivos para el carácter. Deberá justificar su opinión. | |
| Ejemplo: *Yo pienso que María está un poco loca porque prefiere bailar en la calle en vez de en la discoteca. Pienso que es aburrida pero práctica, porque va en autobús a la universidad, ....* | |



ASELE. Actas X (1999). CONCHA MORENO, FINA GARCÍA NARANJO, ROSA GARCÍA PIMENTEL Y ...
Centro Virtual Cervantes

*¿Los vecinos?:*

- La gramática es comunicación oral y escrita.
- La participación necesita motivación.
- La idea principal es fomentar la tolerancia y la interculturalidad para facilitar la comunicación en la nueva lengua.

| *¿Los vecinos?* | Gramática |
|---|---|
| *Destrezas*: Expresión oral, comprensión oral y expresión escrita. | *Nivel*: Medio. |
| *Duración*:50 minutos | *Organización*: Individual y en grupos. |
| *Material*: Dibujo del edificio y tarjetas de los inquilinos. | *Objetivos*:<br>Lingüísticos: Condicional, subjuntivo y oraciones causales (*porque*).<br>Comunicativos: Manifestar opinión argumentada.<br>Culturales: Diferencias de educación y normas de urbanidad. |
| *Desarrollo*:<br>1. Los alumnos deberán imaginar que son inquilinos del edificio del dibujo. Deben situarse con la tarjeta blanca y situar al resto de inquilinos donde quieran.<br>2. Explican su decisión usando: *Me molestaría mucho / poco / bastante....; Me importaría mucho / poco....; No me importaría nada.....; No me molestaría nada....; Me daría igual.....PORQUE.....*<br>3. Los alumnos harán preguntas sobre la ubicación y, además, pondrán en situaciones límite (sugeridas en la actividad) a sus compañeros para que reaccionen usando frases del tipo: *¿Qué haces si el perro de tu vecino se orina sistemáticamente en la puerta de tu casa?*<br>4. Los alumnos cuentan oralmente o por escrito las experiencias reales con los vecinos de su país de origen o del lugar donde aprenden la lengua. | |
| Ejemplo:<br>*– No me importaría tener como vecina a una modelo porque siempre está viajando y no me molestaría.*<br>*– ¿Qué haces si un día tu vecina viene a pedirte un gato para cambiar la rueda del coche?*<br>*– Yo no tengo gato, pero bajo a casa de otro vecino y le pido uno.* | |

*Costumbres culinarias:*

- Lo intercultural y lo cultural adquieren en esta actividad una dimensión diferente, al abordar las costumbres culinarias desde la experiencia de los alumnos que refleja muy diversos rituales sociales.
- Desarrolla la imaginación creativa y la participación lúdica.



ASELE. Actas X (1999). CONCHA MORENO, FINA GARCÍA NARANJO, ROSA GARCÍA PIMENTEL Y ...
Centro Virtual Cervantes

| *Costumbres culinarias* | Conversación |
|---|---|
| *Destrezas*: Expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita. | *Nivel:* Medio y superior. |
| *Material*: Tabla para el cuestionario y artículo adaptado. | *Organización*: En grupos. |
| *Duración*: Dos sesiones de 50 minutos. | *Objetivos*:<br>Comunicativos: Manifestar las costumbres y su frecuencia.<br>Lingüísticos: Léxico del arte culinario, elaboración de una encuesta, argumentar con causas, ejemplos, consecuencias y conclusiones.<br>Culturales: Costumbres internacionales en el comer y en el beber. |

*Desarrollo*:

1. Se distribuyen los diferentes temas (sugeridos en el material fotocopiable) entre los grupos. Los alumnos elaboran preguntas para una encuesta que determine las costumbres respecto a la comida y bebida.
2. El profesor recoge las preguntas y las lee. Los alumnos contestan libremente. Cada grupo recoge los datos más interesantes de la parte que les ha correspondido elaborar.
3. Se vuelven a reunir los grupos para preparar una puesta en común con los resultados de cada apartado.
4. Se entrega el artículo *"Que aproveche"* para comparar con los resultados obtenidos de la encuesta mediante un debate libre.

Ejemplo:
Modelo de pregunta: – *¿Cuántas veces se come al día en Japón?.*
Modelo de respuesta: – *En Japón se come tres veces al día, pero en el último país que visité, se come cuatro.*
Debate:
Intervención de Peter: *Me ha sorprendido que las especias sean el ingrediente más usado en la cocina internacional, porque....*
Intervención de Marie: *De todo lo que he leído en el artículo, me ha llamado la atención que digan que en España se come mucha fruta, porque en.....*

De igual modo que nosotros hemos ido perfeccionándolas a lo largo de nuestras sesiones, esperamos que vuestras sugerencias enriquezcan este material que hoy presentamos[7].

7 En este esquema, por razones de espacio, no hemos incluido las variantes y observaciones destinadas a diferentes niveles o grupos, tampoco el material fotocopiable necesario para su realización. Remitimos al libro (VV.AA., 1999).



ASELE. Actas X (1999). CONCHA MORENO, FINA GARCÍA NARANJO, ROSA GARCÍA PIMENTEL Y ...
Centro Virtual Cervantes

## Referencias bibliográficas


Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera,* Madrid, Arco/Libros. S.L.

Bello Estévez, P. (1990), "Los juegos: planteamiento y clasificaciones", *Didáctica de las lenguas segundas. Estrategias y recursos prácticos* (1990), Madrid, Santillana, 136-167.

Borges, J.L. (1989), *Obras completas,* Barcelona, Emecé Editores.

Durand, G. (1979), *Las estructuras antropológicas de lo imaginario,* Madrid, Taurus.

Erena Mármol, F. y F. Cobos Ruiz (1990), "La enseñanza del español como acercamiento crítico a una realidad", *Actas del I Congreso de ASELE* (1990), 95-97.

Fernández, S. (1994), "Crear y recrearse con la lengua en el aprendizaje de un idioma", *Didáctica del español como lengua extranjera, 2* (1994), Madrid, Cuadernos de Tiempo Libre, Col. Expolingua, Fundación Actilibre, 28-40.

Gardner, R. y W. Lambert (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning,* Rowley, Mass., Newbury House.

Iglesias Casal, I. (1997), "Lo gramatical y lo pragmático: del conocimiento a la habilidad en las clases de ELE", *Tendencias actuales de la enseñanza del español como lengua extranjera, II* (1997), Universidad de León, 217-224.

Littlewood, W. (1994), *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico,* Barcelona, Ediciones Paidós.

Lomas, C. (1994), *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación,* Gijón, Ediciones Trea.

Marías, J. (1999), "Yo me divertiré", *El Semanal* (1999).

Miquel, L. (1994), *Después del "nivel umbral" ¿qué?. El lugar de la gramática en un curso superior de ELE,* Madrid, Colección Aula de Español, Fundación Antonio de Nebrija.

Nique, Ch. (1985), *Introducción metódica a la Gramática Generativa,* Madrid, Cátedra.

Pérez Velarde, C. (1997), "La importancia de los valores socioculturales en el aprendizaje", *Tendencias actuales del español como lengua extranjera, II* (1997), Universidad de León, 509-513.

Rodari, G. (1977), *Gramática de la fantasía (Introducción al arte de inventar historias),* Barcelona, Editorial Avance.

Thomas, J. (ed.) (1998), *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire,* París, Ellipses.

VV.AA., (1999), *Actividades lúdicas para la clase de Español, Madrid, S.G.E.L.*




ASELE. Actas X (1999). CONCHA MORENO, FINA GARCÍA NARANJO, ROSA GARCÍA PIMENTEL Y ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes