

## El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática<sup>1</sup>

CONCHA MORENO GARCÍA  
Universidad Antonio Nebrija, Madrid

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

### 1. INTRODUCCIÓN. ¿Y SI NOS QUEDÁRAMOS SIN MANUALES?

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

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

#### 1.1. FUERA ESTEREOTIPOS

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

- No basta con hablar la propia lengua.

Recordemos aquel delicioso texto de Ramón J. Sender en el que Nancy pregunta a un

---

1 Este texto constituye la conferencia inaugural del X Seminario de dificultades específicas en la enseñanza del español a lusohablantes, celebrado en São Paulo en 2002, y publicado en soporte papel por la Consejería de Educación del MECD en Brasil (2002).

español, un nativo, una forma verbal y el muchacho se pone pálido y nervioso y ella no comprende por qué.

- No basta con ser un excelente filólogo.

Si aplicamos nuestros conocimientos académicos sin pasarlos por el filtro de la pedagogía y la adaptación a nuestr@s alumn@s concret@s y sus necesidades, podemos llevarles explicaciones como las que dan algunas gramáticas.

- No basta con elegir un buen manual.

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

## 1.2. ENTONCES, ¿QUÉ SE NECESITA?

### SABER QUE DEBEMOS ESTAR EN CONSTANTE MOVIMIENTO

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

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

### SER CONSCIENTES DE QUE NO HAY UNA METODOLOGÍA ÚNICA

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

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

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

### **TENER ESPÍRITU CRÍTICO CON LO QUE DICEN LOS LIBROS**

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

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

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

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

¿Acaso no ocurrieron los hechos expresados en subjuntivo?

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

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

### **SABER QUE EL MEJOR MÉTODO PUEDE FRACASAR POR NO ADAPTARSE A LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DEL ALUMNADO: ESTUDIANTES DE TURISMO, FUTUR@S DOCENTES O TRADUCTOR@S, ETC.**

Como autora de materiales sé lo importante que es tener en cuenta esas características y necesidades. Un libro como *Español en el hotel*, destinado a personas que van a estar en contacto con el público, no tiene explicaciones gramaticales en las unidades de trabajo, se

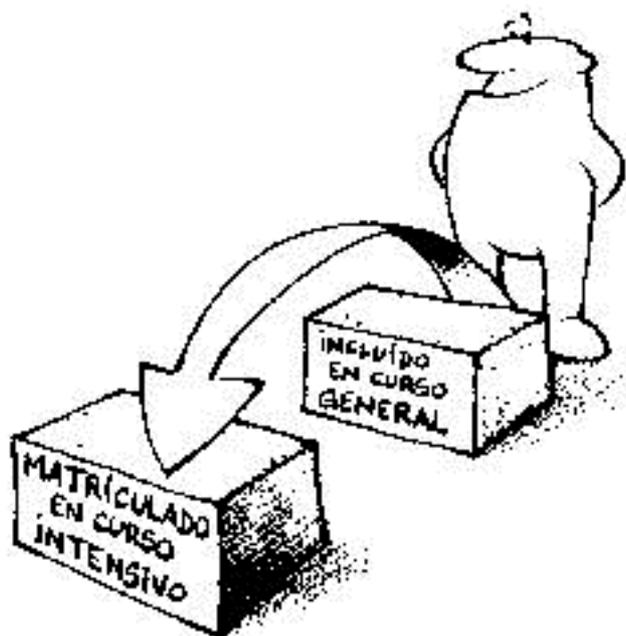
basa en la actuación ante situaciones concretas y en el dominio del vocabulario adecuado a las mismas. Se concentra, sobre todo en la primera parte, en la expresión oral. En cambio un manual como el *Curso de perfeccionamiento*, nacido de un curso impartido a traductoras, busca el detalle tanto en la gramática como en el léxico. Para unos era importante la interacción, la fluidez, para otros la precisión.

*SABER QUE ES MUY IMPORTANTE QUE CADA DOCENTE ADOPTE / ADAPTE A SU MANERA DE SER AQUELLO QUE VA A TRANSMITIR*

Vendría muy bien recordar a Pine y Boy (1977), quienes afirman que l@s alumn@s sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto del contenido intelectual que les ofrece. Lo cual enlaza con mi defensa de la actitud global de quien entra en un aula. Por mucho que en este encuentro defendamos la utilidad de lo lúdico, si alguien no cree en ello, en su clase se notará que no "le sale", como dirían l@s adolescentes español@s.

*ARRIESGARSE A PROPONER REGLAS ALTERNATIVAS SIEMPRE Y CUANDO RESPONDAN A UNA REFLEXIÓN PREVIA, UNA PREPARACIÓN TEÓRICA Y UN ESTUDIO DOCUMENTADO PARA EVITAR LOS ERRORES DEL ALUMNADO PROVOCADOS POR "MALAS REGLAS"*

A modo de ejemplo –más adelante habrá otros-, podemos ver que en *Temas de gramática* (2001:16) aparece un dibujo que ilustra el uso del pluscuamperfecto. En *Avance básico* (2002:65) propongo una explicación alternativa del mismo que no contradice la tradicional, pero resulta más evidente.



## EL PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO



Había  
Habías  
Había  
Habíamos  
Habíais  
Habían

+ participio { hablado  
comido  
vivido

Imagina que estás contando una serie de hechos pasados:

1, 2, 3, 4..., como en el PRETEXTO.

Si hablas del 1, del 3 y del 4, y quieres volver al 2, tienes que usar el pluscuamperfecto porque sirve para expresar una acción pasada anterior a otra también pasada.

Con él decimos que algo (no) había ocurrido antes de ese momento.

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

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

### EVITAR, POR EL CONTRARIO, DAR RESPUESTAS PARA SALIR DEL PASO BASADAS ÚNICAMENTE EN LO QUE PARECE, EN LA INTUICIÓN

Ya me he referido a Marina y su visión del subjuntivo. En un artículo publicado en *Cuadernos de tiempo libre* (1999:201-2), decía lo siguiente –he reducido un poco la cita- a propósito del tipo de reglas que deberíamos dar en clase:

#### Reglas no contradictorias

"Con el INDICATIVO expresamos lo que ya sabemos". Esta es una afirmación que encontramos y que usamos a menudo. Luego, salen frases como las siguientes:

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

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

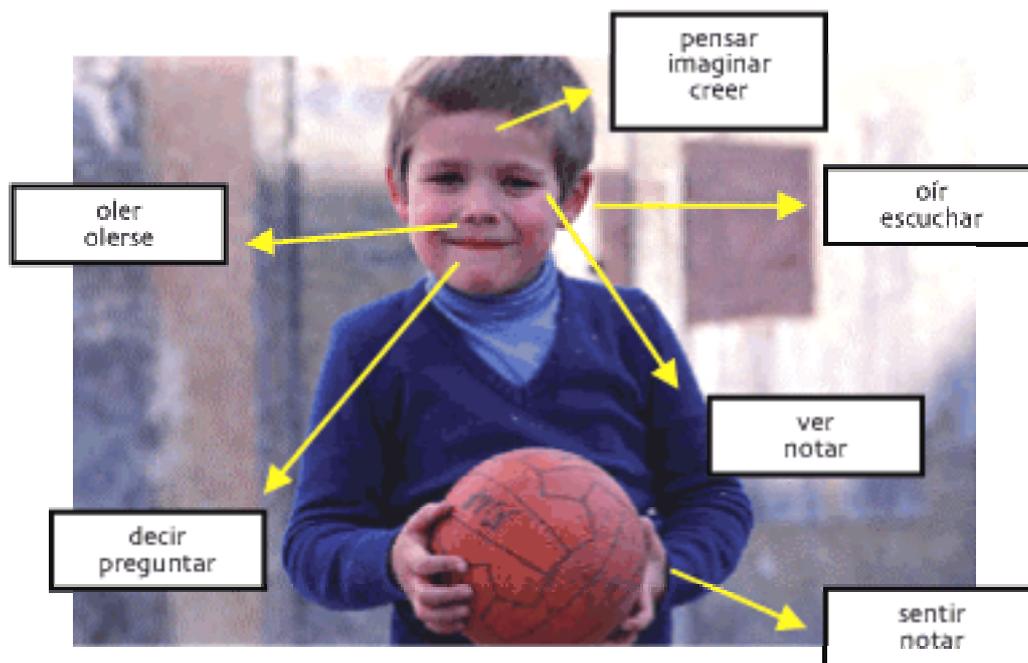
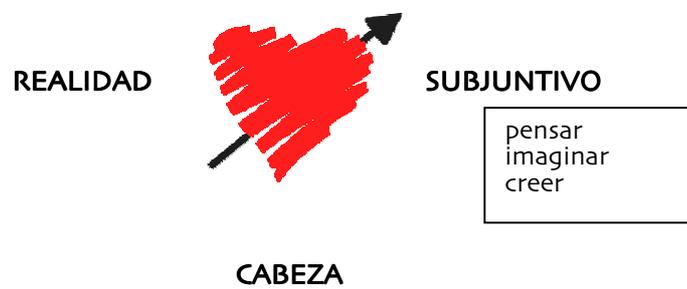
Para evitar esta contradicción hay que evitar hacer afirmaciones como la precedente si no se matiza un poco más. Lo mismo que antes, presento una alternativa divertida a mis alumnos que después podemos ampliar, detallar, etc.

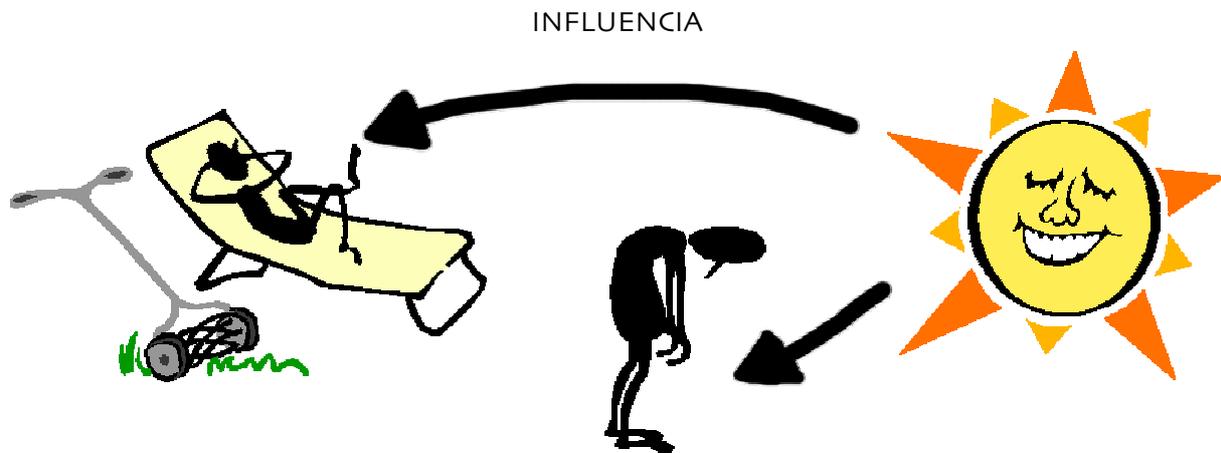
Los desencadenantes del subjuntivo pueden ser verbos o construcciones que expresan:

la influencia sobre otros - personas - cosas	los sentimientos - referencia a lo no ocurrido - referencia a lo ocurrido	actividades de la cabeza en forma negativa - matizaciones
----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

*Este esquema, en realidad, sólo aparece después de los dibujos siguientes:*

**SENTIMIENTO**





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

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

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

## 2. SOBRE ENSEÑANZA EFICAZ DE LA GRAMÁTICA

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

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

Pero, ¿cómo transmitir conocimientos en el aula? Para responder a esta pregunta he elaborado una lista de consejos basada en los principios que mantengo en mis clases y que

sin duda todos ustedes ponen en práctica ya, pero que vamos a recordar rápidamente porque son útiles:

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

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

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

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

## 2.1. BUSCAR SOLUCIONES CREATIVAS. PRIMEROS PASOS

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

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

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

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

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

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

### 2.1.1. DEJAR FLUIR

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

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

- Entre las **culturales** podemos citar la valoración de la lógica y de las normas tradicionales, el descrédito de la intuición, el miedo al ridículo.
- Entre las **perceptuales** encontraríamos la falta de sensibilidad ante los problemas, el pensamiento rígido y en consecuencia la incapacidad de ver los problemas desde otro ángulo.

- Y entre las **emocionales** nombremos el miedo a jugar, la miopía ante los recursos propios, la imaginación empobrecida, el temor a lo desconocido, la necesidad exagerada de equilibrio, la inseguridad ante la pérdida del control.

### 2.1.2. SER FLEXIBLE

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

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

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

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

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

### 2.1.3. SER PERSEVERANTE

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

inspiración venga a soplarnos a la oreja.

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

## 2.2. MIEDOS Y RESISTENCIAS

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

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

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

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

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

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

### 2.2.1. ¿ME CONOZCO A FONDO?

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

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

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

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

### 2.2.2. ¿SÉ SUFICIENTE?

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

### 2.2.3. ¿ME HE VUELTO RUTINARIO/A?

En 1997 participé en el VII Congreso Brasileño de Profesores de Español en Belo Horizonte y asistí a la conferencia de la profesora Neide González. Yo recogí con su permiso sus palabras en mi artículo posterior (1999:47). En su intervención dijo:

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

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

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

### 3. GRAMÁTICA, CREATIVIDAD Y ESPÍRITU LÚDICO

#### 3.1. DEFINICIÓN DE GRAMÁTICA

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

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

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

Más adelante se refiere a las gramáticas explicativas y dice:

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

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

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

Nivel 1

Teoría lingüística

Nivel 2

Investigación científica del español como LM y LE

Nivel 3

Teoría gramatical. Descripción científica del español como LM y LE

Nivel 4

Gramática pedagógica de ELE

Nivel 5

Enseñanza - aprendizaje de la gramática en la clase de ELE

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

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

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

### 3.2. ¿Y QUÉ DECIR DE LA CREATIVIDAD?

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

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

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

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

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

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

#### ALGO / NADA

**Procedimiento:**

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

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

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

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

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

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

#### ALGUNO/A – NINGUNO/A

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

**Procedimiento:**

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

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

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

Otro caso parecido. Ya habíamos hecho todo lo que los manuales proponían para practicar el

verbo 'gustar'. Teniendo en cuenta que era un grupo en el que los chicos y las chicas se peleaban constantemente, se me ocurrió lo siguiente:

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

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

*Repite ahora el esquema anterior.*

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

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

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

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

### 3.3. DE LA GRAMÁTICA Y EL ESPÍRITU LÚDICO

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

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

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

#### CREEMOS LAS REGLAS DEL GRAN JUEGO DE APRENDER

Para ello podemos usar cualquiera de los llamados juegos rompehielos con el fin de que los posibles grupos que lleguen hechos se integren en el gran grupo. Para algunas sugerencias en este terreno, remitimos al taller.

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

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

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

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

## NORMAS PARA EL BUEN FUNCIONAMIENTO DE LAS CLASES: REGLAS DEL JUEGO DE APRENDER

LOS PROFESORES	LOS ALUMNOS
· <i>Deben ser simpáticos</i>	· <i>Deben participar en clase</i>
·	·
·	·
·	·

## CREEMOS LA COMPLICIDAD Y EL CLIMA QUE MANTENDREMOS A LO LARGO DEL CURSO

Para ello introduzcamos en nuestras clases de gramática juegos que rompan la monotonía que tod@as les presuponen.

### LA CONJUGACIÓN IRREGULAR

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

### ORACIONES INESPERADAS

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

#### "ORACIONES GRAMATICALES"

Yo tengo esperanza.

Mi perro tiene hambre

El banco del jardín respira mal.

La niña se peina.

La vaca se lame.

Las cosas me miran,

Es peor si me hablan.

En el suburbio hay flores maleantes.

Las macetas son botes,

Los hombres son tigres  
Los niños son viejos,  
Los gatos se comen,  
Las mondas también.  
Los huérfanos huelen a madre.  
Los pobres a humo.  
Los ricos a brea.

### *FIJÉMONOS UNA FILOSOFÍA DE TRABAJO*

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

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

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

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

Aplicando algunos consejos de ese inspirador autor, podríamos:

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

arbitraria y producir vocablos tan útiles como: "descomer" o "desbeber", que sería una forma más fina de ir al servicio. Si nos servimos del sufijo juguetón y procedemos de la misma manera, obtendremos "un papá muy riñón", porque riñe mucho o "una mamá leona", porque lee a todas horas. Estas acepciones nuevas de palabras conocidas me las regaló mi hijo cuando era un niño;

- dar instrucciones para hacer algo habitual. Siguiendo el ejemplo de Julio Cortázar, incluimos en el *Curso de perfeccionamiento* (1991:61) sus "Instrucciones para subir una escalera". Durante años he pedido a mis chicos y chicas que imiten ese ejercicio. He recopilado maravillosas instrucciones para comer espaguetis, para sentarse, para abrir puertas...
- recontar cuentos porque, según la psicolingüística, nuestra mente tiene una especial hambre de organizar la realidad narrándola. Jerome Bruner (1988) por su parte cree que el aprendizaje del habla infantil está relacionada con ese deseo de contar historias. En *Avance básico* (2002: 72) hemos propuesto una actividad que me dio muy bien resultado previamente en clase y es la versión libre de *Cenicienta*. También probé con mis alumna@s algo que luego leí en Rodari: consiste en darle la vuelta a un cuento. El lobo es bueno y Caperucita es mala. Es lo mismo que encontramos en la canción "Érase una vez un lobito bueno".

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

Érase una vez una chica joven que vivía con su madre y dos hermanas en una casa grande. A las hermanas no les gustaba Cenicienta y siempre estaban riéndose de ella. Además, Cenicienta tenía que hacer todas las cosas aburridas que la madre les mandaba: limpiar los platos y limpiar el baño, etc.

Cada mes su padre, que estaba trabajando en la UNESCO en África, mandaba dinero a las chicas, pero las hermanas cogían todo el dinero, por eso Cenicienta nunca tenía nada.

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

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

*APLIQUEMOS LOS MISMOS PRINCIPIOS QUE USAMOS EN LA CREACIÓN DE PRÁCTICAS, A LA PRESENTACIÓN DE UNA REGLA O A LA PROPUESTA DE UNA EXPLICACIÓN*

Estas son las imágenes con que he pretendido ilustrar los usos básicos de 'ser' y 'estar' (2001: 75):

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



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

Sirve para valorar hechos, acciones, actitudes...:  
Es necesario estudiar más para aprobar.  
Es importante que hablemos con los sindicatos.

Expresa una valoración que resulta de haber experimentado algo:

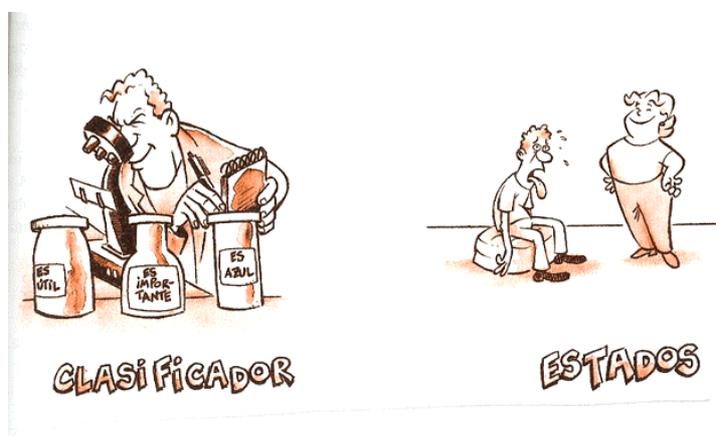


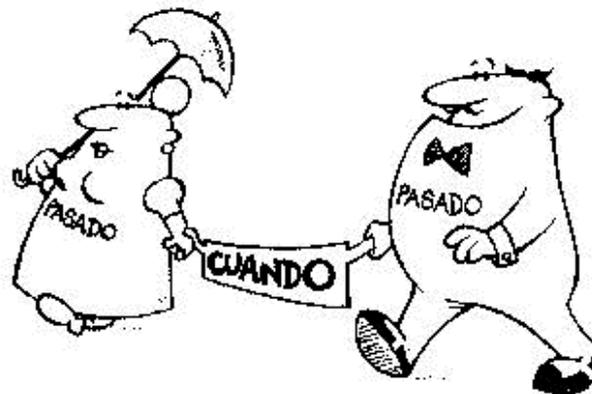
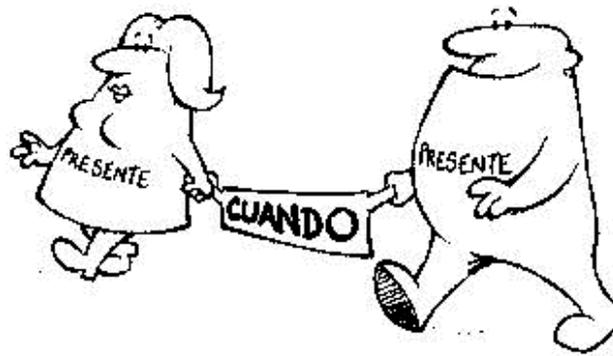
— Este café no está bueno, a mí me gusta más fuerte.  
— El bacalao está salado, ¿no lo has tenido en agua bastante tiempo?

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

— Pedro está más simpático últimamente.  
— ¡Qué alto está el niño!  
— Está más viejo que la última vez que nos encontramos.

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





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

#### *NO OLVIDEMOS EL VOCABULARIO*

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

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

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

Pero además, podríamos:

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

#### 4. BREVES CONCLUSIONES

Decía Ígor Stravinsky (1987:58)

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

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

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Contreras, M., 1998, *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, Ed. Aljibe, Málaga.  
Bruner, J.S., 1986, *El habla del niño*, Paidós, Barcelona.

Esteban Arbués, A., 1998, "La creatividad como reto educativo" en *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, Ed. Aljibe, Málaga.

François, F., 1974, *L'enseignant et la diversité des grammaires*, Hachette, París.

- Fuertes, G., 1980, *Obras incompletas*, Cátedra, Madrid.
- Lambert, M., 2001, *Cómo ser más creativo*, Mensajero, Bizkaia.
- Leech, G., 1989, "Grammar and language learning" en *Actas del VI Congreso nacional de Lingüística aplicada*, Sevilla.
- Lot, F., 1963, *Visages de grands savants*, Ed. du Sud.
- Marina, J.A., 1998, *La selva del lenguaje*, Anagrama, Barcelona.
- Marina, J.A. y López Penas, M., 1999, *El diccionario de los sentimientos*, Anagrama, Barcelona.
- Millás, J. J., 2000, *El orden alfabético*, Punto de lectura.
- Moreno García, C., y Tuts, M., 1991, *Curso de Perfeccionamiento: Hablar, escribir y pensar en español*, SGEL, Madrid.
- Moreno García, C., y Tuts, M., 1999, *Español en el hotel*, SGEL, Madrid.
- Moreno García, C., 1997, "Actividades lúdicas para practicar la gramática", en núm. 41 de *Carabela*, SGEL, Madrid.
- Moreno García, C., 1998a, "La letra jugando entra", en *Perspectivas futuras de la lengua española ante el siglo XXI* en Actes du Colloque tenu les 23, 24 et 25 mai 1997, Édition centre des langues patrimoniales de l'Université de Montréal.
- Moreno García, C., 1998b, "Gramática para hablar", Mesa redonda, en Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Santiago de Compostela.
- Moreno García, C., 1999a, "Gramática y contexto. La estructura y el significado", en Cuadernos de Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid.
- Moreno García, C., 1999b "Español lengua extranjera. ¿Qué enseñar, cómo enseñar", en *DEA* (Documentos de Español Actual) Carcedo, A. (ed.) Publicaciones de la Universidad de Turku, Finlandia.
- Moreno García, C., 1999c, "La integración: un elemento clave en la clase de español como lengua extranjera", en *Panorama Hispánico*. A.L. Esteves dos Santos y R. Monte Alto (eds.) APEMG y UFMG. Belo Horizonte. Brasil.
- Moreno García, C., 2001, *Temas de gramática*, SGEL, Madrid.
- Moreno G., C., García Naranjo F., Pimentel, R., y Hierro, A., 1999, *Actividades lúdicas para la enseñanza de ELE*, SGEL, Madrid.
- Moreno G., Moreno R., V., Zurita S. de N., P., 1995, *Avance*, SGEL, Madrid.
- Moreno G., Moreno R., V., Zurita S. de N., P., 2001, *Avance elemental*, SGEL, Madrid.
- Moreno G., Moreno R., V., Zurita S. de N., P., 2002, *Avance básico*, SGEL, Madrid.
- Moreno Sandoval, A., 2001, *Gramáticas de unificación y casos*, Visor, Madrid.
- Osborn, A. F., 1976, *L'imagination constructive*, Dunod, París.
- Pine, G.J., y Boy, A.V., 1977, *Learner Centred Teaching: a humanistic View*, Denver, Love Publishing Co., Colorado.
- Rodari, G., 1977, *La gramática de la fantasía*, Ed. Avance S.A., Barcelona.
- Sánchez, J., Moreno, C., y Santos, I., 1998, *Español sin fronteras 2*, SGEL, Madrid.
- Sánchez, J., Moreno, C., y Santos, I., 1999, *Español sin fronteras III*, SGEL, Madrid.

Stern, H.H., 1996, *Issues and options in language teaching*, Oxford University Press.

Stevick, Earl W., 1999, "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química" en Arnold, J. (ed.), 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge U. P., Madrid.

Stravinsky, Í., 1987, *Poética musical*, Taurus, Madrid.

Young, P.T., 1961, *Motivation and emotion*, Wiley, Nueva York.

Vigotsky, L.S., 1934, *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires. 1987.

Wechsler, S., 1995, *Creatividade*, PSY, Sao Paulo.