

Aprender no es un juego... ¿o sí?: el componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de ELE

E. LEONTARIDI, M. RUIZ MORALES, N. PERAMOS SOLERT
Universidad Aristóteles de Salónica

RESUMEN: En el campo de la glotodidáctica de las últimas décadas, la importancia y aplicación del componente lúdico en la clase de lengua extranjera se viene estudiando cada vez más. En este trabajo, nos centraremos en algunos aspectos teóricos (como la motivación del alumno en el aprendizaje, la integración de las cuatro destrezas, etc.) y presentaremos una serie de actividades prácticas que puede usar el profesor, especialmente para la práctica de la expresión escrita, para que sus clases se conviertan en un ambiente más creativo, ameno y productivo.

PALABRAS CLAVE: Componente lúdico, motivación, integración de destrezas, expresión escrita.

1. INTRODUCCIÓN

“La torpeza lingüística de los turistas y los aprendices es el precio que hay que pagar por la genialidad lingüística de los bebés, del mismo modo que la decrepitud que conlleva la edad es el precio que pagamos por el vigor de la juventud”. Con estas palabras Pinker (1995: 323) sugiere que la adquisición del lenguaje es guiada por los mismos principios por los que se guían otras funciones biológicas. De esto se sobreentiende que la adquisición de la L1 y el aprendizaje de una L2 son dos procesos de naturaleza distinta, pues los mecanismos que entran en juego en cada caso son diferentes¹. Al fin y al cabo, como explica Yule (2004: 21):

El término ‘adquisición’, cuando se usa en referencia al lenguaje, describe el desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizándola con naturalidad en las situaciones comunicativas. El término ‘aprendizaje’, por el contrario, se aplica a un proceso consciente de acumulación de conocimiento del vocabulario y la gramática de una lengua.

En el presente trabajo, nos centraremos en algunos aspectos relacionados con el aprendizaje / enseñanza de la L2; examinaremos cuál es el papel que debe desempeñar el profesor para que alumno desarrolle todas las destrezas lingüísticas, es decir, la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión auditiva², y prestaremos especial atención a la primera. Por último, presentaremos, a

1 En relación con esto, Lorenzo Bergillos (2004: 305) señala que “un fenómeno distintivo de la adquisición de segundas lenguas en relación con la de la lengua materna es la disparidad en los niveles de aprendizaje seguidos. Mientras que prácticamente ningún factor ambiental impide el aprendizaje de las primeras lenguas y que incluso rasgos constitutivos individuales en ocasiones adversos, como acusados déficits cognitivos, son compatibles con el desarrollo del lenguaje [...], el aprendizaje de segundas lenguas, tanto en circunstancias naturalistas como formales, genera problemas propios en su adquisición”.

2 Para una aproximación más detallada a los conceptos de las destrezas de expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora y expresión auditiva, consúltese Cassany i Comas (2004), Pinilla Gómez (2004), Acquaroni Muñoz (2004) y Gil-Toresano Bérge (2004) respectivamente.

modo de muestra, una serie de actividades que, por tener todas ellas carácter lúdico, dan muy buenos resultados en la clase de E/LE. Ahora bien, en el proceso de aprendizaje, no todas las destrezas se desarrollan de la misma forma; aunque la investigación lingüística, a partir de Saussure (1987 [1916]), concibe el lenguaje como un sistema de signos que se manifiesta en el habla—considerándose la escritura un sistema ‘secundario’ cuyo objetivo es representar al primero³- “la escritura sigue siendo la actividad central en la escuela y, en nuestras sociedades, el adulto que no puede escribir es considerado, o se considera a sí mismo, intelectualmente inferior” (García Parejo, 1998: 23-24).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 La integración de las cuatro destrezas

Frente al panorama anteriormente descrito, las actuales tendencias en la metodología de la glotodidáctica están apostando por una aproximación de integración de las cuatro destrezas, pues:

De forma práctica, la integración de destrezas en una misma actividad de lengua, de las que se llevan a cabo en clase, constituye un acercamiento más a las características de esa situación artificial que supone la clase a las situaciones comunicativas reales, ya que en la comunicación tanto las destrezas productivas –hablar y escribir– como las receptivas –escuchar y leer– suelen aparecer de esta manera, integradas. (Pinilla Gómez, 2004: 881)

Dicha integración de destrezas en una misma actividad comunicativa, se plasma de dos formas, según se trate de:

a) Integración simultánea: cuando respondemos a una actividad, en la que se practica una destreza, con otra actividad, en la que se practica otra. Por ejemplo, cuando leemos un informe (comprensión lectora) y después tenemos que presentar oralmente sus contenidos (expresión oral) a un público, o cuando tomamos nota (expresión escrita) tras haber escuchado un mensaje de contestador automático (comprensión auditiva).

b) Integración sucesiva: cuando—en palabras de Pinilla Gómez (2004: 882)- «dentro de una misma actividad o tarea se desarrollan una a continuación de otra las destrezas de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita—no necesariamente en este orden”. (Este segundo tipo de integración de destrezas se da menos frecuente que el primero).

Si tenemos en cuenta que, al fin y al cabo, el objetivo principal en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera es que los alumnos alcancen en ella una competencia comunicativa⁴ alta, es decir que

3 Siguiendo a Czerniewska (1992) y a Cassany i Comas (2004), entre los argumentos esgrimidos a favor de la primacía de lo oral sobre lo escrito, podemos mencionar los siguientes: la expresión oral se desarrolla antes que la escrita y, en definitiva, hablamos más de lo que escribimos. Escribir es algo que aprenden porcentual y comparativamente menos personas en el mundo e, incluso hoy en día, hay muchas lenguas por las que no se ha desarrollado todavía un sistema de representación por medio de la escritura.

Sin embargo, para gran parte de los que estudian una L2, resulta más complicado hablar que escribir en la lengua meta, pues, como señala Yule (2004: 219) “incluso en situaciones de adquisición ideales, muy pocos adultos parecen alcanzar el dominio de un nativo cuando emplean una segunda lengua. Hay individuos que llegan a alcanzar un gran conocimiento al escribirla, pero no al hablarla. Un ejemplo es el autor Joseph Conrad, cuyas novelas se han convertido en clásicos de la literatura inglesa, pero cuyo inglés hablado, según se sabe, mantenía un fuerte acento polaco, que era su primera lengua”.

4 En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994: 15) la competencia comunicativa se define como «el conjunto de conocimientos y capacidades que permite emitir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada». Para una aproximación al concepto de la competencia comunicativa, consúltese Cenoz Iragui (2004).

utilicen “la L2 correctamente, con propiedad y con flexibilidad”⁵, queda en evidencia la necesidad de desarrollar de forma equilibrada todas las destrezas de manera que, en determinados contextos sociales y culturales, el estudiante pueda desenvolverse lingüísticamente, de forma satisfactoria. Pero, ¿cómo se consigue esto?

2.2 La motivación y el componente lúdico en el aprendizaje de una L2

Hay varios factores que se combinan en el perfil de un buen estudiante de una L2, pero cualquier profesor con experiencia en la enseñanza señalaría que la motivación del alumno para aprender resulta ser un factor sumamente importante. En relación con esto, Yule (2004: 224) sugiere que:

Aquellos [alumnos] que han tenido más éxito son los que están más motivados. Así, la motivación puede ser tanto un resultado como una causa del éxito. Un entorno en el que se anime a aprender, debería ser, por consiguiente, más útil que uno en el que sólo se remarquen los errores⁶ y las correcciones⁷. Además, el estudiante que está dispuesto a hacer suposiciones, que se arriesga cometiendo errores y que intenta comunicarse en la L2, tenderá, dada la oportunidad, a obtener mejores resultados.

El tema de la motivación en el campo de la adquisición de la L2 surgió hace más o menos 60 años por estudiosos como W.E. Lambert (1955), que se interesaron en estudiar la intuición –hasta aquel momento especulativa– de que el desarrollo del bilingüismo de un alumno se afecta por su grado de compromiso emocional en el aprendizaje de la L2. ¿Pero, qué se entiende por el término ‘motivación’? Como explica Lorenzo Bergillos (2004: 307):

Con carácter general, la motivación se concibe como un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo. Cuando el objetivo es el aprendizaje de una L2, la motivación explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico.

Así –sigue el autor– la motivación se relaciona con aspectos del aprendizaje como “la perseverancia, la intensidad, el esfuerzo o el curso de las acciones en el uso de la L2”. Por razones prácticas, no estudiaremos el tema a fondo⁸, sin embargo nos detendremos en un punto, que resulta interesante para el objetivo de nuestro trabajo. Como respuesta a la pregunta –que naturalmente surge tras leer lo anteriormente mencionado– ¿qué puede hacer el profesor de la L2 para aumentar la motivación de sus alumnos?, Lorenzo Bergillos (2004: 319-322) propone una serie de macroestrategias que puedan influir en ello, de las cuales destacamos la de “crear una atmósfera relajada en el aula”⁹. Pero, ¿cómo

5 Yule (2004:226).

6 Para una referencia a errores comúnmente cometidos por parte del profesor a la hora de abordar una actividad de expresión escrita y consejos para unos mejores resultados, véase C. Moreno, Zurita & V. Moreno (1998: 78-79) y Leontaridi & Sigala (2005).

7 La corrección del error y la evaluación en el proceso de aprendizaje de la L2 son temas muy amplios, de ahí que no nos adentremos en ellas en el presente trabajo. Para consideraciones sobre estos campos, remitimos al lector interesado a los trabajos de Parrondo Rodríguez (2004), J. & A. Eguiluz Pacheco (2004) y Rigamonti (1998). Para una aproximación bibliográfica al tema de la evaluación en la enseñanza de L2, consúltense Larrañaga Domínguez (2004).

8 Para un análisis clarificador del tema consúltense Lorenzo Bergillos (2004). Para una selección, organización y presentación esquemática de diversas fuentes bibliográficas relacionadas con el tema de la motivación, véase Ferrer Serrano (2005).

9 Otras macroestrategias motivacionales implican consideraciones como: a) Hacer las clases interesantes; b) Transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza por parte del profesor; c) Presentar las actividades de forma ordenada, con objetivos definidos y graduados a los niveles de los alumnos; d) Promover la autonomía en el aprendizaje; e) Familiarizar a los alumnos con la cultura de la L2 (Lorenzo Bergillos, 2004: 319-322).

se consigue esto cuando –debido precisamente a la naturaleza del aprendizaje– el estar en un aula de L2, genera estrés por el mero miedo a cometer errores delante de otros? ¿Cómo podemos ayudar a esos alumnos, cuyo aprendizaje se condiciona por factores personales como la timidez o el sentido del ridículo, que pueden entorpecer y retrasar en gran medida su desarrollo? En relación con esto, Lorenzo Bergillos (2004: 320) explica que “una atmósfera relajada que permita la tensión propia que genera la inducción de estructuras, la generación de hipótesis lingüísticas de la L2 y el uso de estrategias comunicativas cuando los recursos lingüísticos fallan, resulta esencial para el desarrollo de la motivación”. Llevando esto al campo de la expresión escrita, tema secundario del que nos ocupamos y siempre bajo la óptica del componente lúdico, Ortega Ruiz & Torres González (1994: 301) señalan que, a menudo, los alumnos, se demuestran reacios a la hora de escribir, pues sienten miedo hacia ello porque:

la escritura no es considerada como una forma de comunicación interactiva, como puede ser la oral; [...] [sin embargo, si los profesores ayudamos a los alumnos] a que tomen conciencia de ello, y les motivamos para que se diviertan con el texto escrito, habremos roto, al menos en parte, un poco de ese miedo, y a partir de aquí, tendremos el camino allanado para conseguir que la escritura se convierta en un instrumento de aprendizaje de la lengua, un aprendizaje integral, que contenga no sólo técnicas para desarrollar una destreza, la escritura, sino un conocimiento global de la lengua y del mundo que representa ésta.

A nuestro modo de ver, lograr que los alumnos se sientan menos desinhibidos y que se relajen en clase está estrechamente relacionado con hacerles sentir que, de alguna forma, se disminuye la formalidad del contexto educativo, y ¿qué mejor manera de conseguir esto que echar mano del componente lúdico que pueda incidir en la enseñanza de L2? Por supuesto, con esto, no queremos decir (siguiendo a Moreno García, 2004: 18) que pretendamos “convertir la clase de E/LE en un gran juego” ni insinuamos 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?”. El profesor, debe ser creativo¹⁰, pues de esta forma transforma sus clases en un ámbito animado, ‘contagia’ su entusiasmo a los alumnos, y, según señala Sanz Pastor (2004: 117),

fomentar la imaginación y las estrategias para impulsar la creatividad es tan importante en el momento de enseñar a escribir como inculcar al alumno la necesidad de ser económico con el uso de los recursos lingüísticos, saber dotar de coherencia y equilibrio a las partes de un texto o aprender unos esquemas fijos a partir de los cuales se desarrollan textos oficiales: currícula, cartas formales, solicitudes...

Las últimas palabras de la cita anterior, nos llevan al tema de los géneros escritos¹¹ y a la pregunta ¿qué es lo que se entiende finalmente por el término ‘expresión escrita’ en la enseñanza de lenguas extranjeras? Las definiciones varían¹², pero, a nuestro modo de ver, lo importante no es identificarse con

10 Sobre la creatividad en la enseñanza –a nivel teórico y práctico– en relación con los temas que estamos tratando consúltense M. Lambert (2001), Sanz Pastor (1998) y Rodari (1980 y 1996).

11 “Denominamos género al grupo de textos que comparten unos mismos parámetros contextuales (propósito comunicativo, rol y estatus del emisor y del receptor, tipo de interacción, ámbito social, etc.) reconocidos socialmente y unos mismos recursos y estructuras lingüísticas” (Cassany i Comas, 2004: 921). Sobre actividades para la práctica de la expresión escrita organizadas por género véase: Varela Ortega & Marín Arrese (2002).

12 A modo de ejemplo, nos encontramos con definiciones como la de Cassany i Comas (1993: 82-84): “Si preguntáramos a los alumnos ‘qué es la escritura’, muy probablemente responderían con palabras como ‘ortografía, gramática, corrección’, que tienen poco o ningún atractivo para una niña o un joven. Quizás asociarían a la pregunta el libro de texto de gramática o de lengua, o el diccionario. ¡Qué idea tan alejada de la realidad! Usamos las reglas de gramática, pero la escritura es mucho más. Se trata de un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad. Podemos compararla a una lupa, a un binóculo o a un telescopio, que permiten explorar objetos, paisajes o estrellas con más detalle y precisión; nos permiten observar todo lo que deseamos y mejor, más a fondo: darnos cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad (jo

una u otra definición sino darse cuenta de que la expresión escrita es una valiosísima herramienta¹³ para dominar una L2, que puede dar resultados positivos siempre y cuando aprovechemos de la infinidad de posibilidades que se nos ofrecen; así, siguiendo a Leontaridi & Sigala (2005: 185), la expresión escrita se puede usar como:

- un rompehielos que estimula la colaboración entre los participantes.
- un medio para reducir el miedo ante el error.
- una actividad para aumentar y consolidar el conocimiento de cierta materia funcional-gramatical.
- un medio para reforzar las estrategias de adecuación, coherencia, cohesión y estilística.
- un medio para repasar vocabulario ya estudiado.
- introducción a un debate.
- un medio para acercar al estudiante a la cultura hispana.
- un medio para estimular la creatividad e imaginación.
- una actividad dirigida a activar el ritmo de la clase.
- una actividad dirigida a relajar, y por último, DIVERTIR a los estudiantes.

3. ACTIVIDADES LÚDICAS PARA LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Pasaremos ahora a presentar, a modo de ejemplo, algunas actividades cuyo objetivo principal es trabajar en el aula la práctica de la destreza escrita. Por experiencia, sabemos que funcionan muy bien en clase, porque, al ser todas ellas divertidas, aumentan la motivación de los alumnos y fomentan una actitud positiva hacia el aprendizaje. Se pueden usar para diversos niveles y para distintos objetivos y son actividades diseñadas principalmente para alumnos adultos que trabajen en grupo¹⁴. Apostamos –sin abusar de ello– por el trabajo en pareja o grupo en la clase de E/LE, porque estamos de acuerdo con Baralo (2000: 18) en que dicha metodología “permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación [...] muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado” y, por otra parte, fomenta la autonomía del aprendiente, puesto que él mismo es el responsable de su aprendizaje¹⁵.

Presentamos las actividades de forma esquemática¹⁶, y fieles a lo anteriormente mencionado sobre el principio de integración de destrezas, veremos que; éstas no aparecen de forma aislada en las actividades, sino que se intenta integrar todas ellas –aunque, sin duda, el eje central en el que se basa la actividad,

de la invención!). La escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica”. O simplemente, en palabras de Arnal y Ruiz (1998: 45): “Escribir es representar un lenguaje mediante letras o cualquier otro tipo de signos trazados en un soporte”.

13 En relación con las preguntas *cómo*, *cuándo* y *dónde* se debe desarrollar la expresión escrita, véase también C. Moreno, Zurita & V. Moreno (1998: 80).

14 Acerca de las ventajas y desventajas que supone organizar a la clase en grupos, véase Golebiowska (1990). Igualmente, Vázquez (2000: 101-102) presenta una interesante serie de posibilidades de organización a la clase en grupos, según el tipo de actividad a desarrollar.

15 Desde luego, según la misma autora, no hay que perder de vista que una desventaja del trabajo en grupo es favorecer el uso de la lengua materna en clases monolingües; igualmente, el desarrollo de actividades en grupo lleva mucho tiempo de la clase y permite que no todos los estudiantes trabajen lo mismo, pues tal vez los más vagos se apoyen en el trabajo de los otros, handicap que se puede combatir o minimizar, sin embargo, con una buena planificación y control por parte del profesor y un buen entrenamiento de los alumnos en la dinámica del trabajo en grupo. Sin embargo, la posibilidad de que la influencia de los errores de los compañeros perjudique seriamente al estudiante es algo que ha sido rebatido por los resultados de las investigaciones de la interacción en el aula.

16 En las fichas que damos, en las casillas correspondientes a los contenidos gramaticales y léxicos, muchas veces, aparece el término “varios”. Eso indica que la actividad se puede adaptar según lo que se quiera trabajar, ya que los contenidos, tanto léxicos como gramaticales, se conciben como vasos comunicantes.

es la práctica de la expresión escrita. Al fin y al cabo, como muy acertadamente lo pone Pinilla Gómez (2004: 882):

*no necesariamente a una destreza de comprensión auditiva sigue una de expresión oral, o a una actividad de comprensión lectora sigue una de expresión escrita, sino que existe una amplia gama de posibles combinaciones entre las cuatro destrezas, sin que tampoco sea posible establecer un orden definido, ya que cada destreza puede ser propulsora o consecuencia de cualquiera de las otras tres*¹⁷.

A diferencia de Pinilla Gómez (2004: 891), quien reconoce como actividades lúdicas juegos de tableros, juegos basados en el principio del vacío de información o incluso juegos existentes en el mercado (por ejemplo *Tabú*) usados para fines didácticos, a nuestro modo de ver, el rasgo 'lúdico' constituye un epígrafe bastante amplio, que abarca una gran tipología de actividades creativas y divertidas, y que, a menudo, se entrelaza con disciplinas como la psicología, la literatura, etc. Al fin y al cabo, como dice Sanz Pastor (1998: 103-118), "el profesor debe ser un profesional intrépido e innovador que se divierte con lo que hace, más allá de las rutinas, pero sin caer en las temeridades". En la siguiente actividad por ejemplo, entramos en terreno del teatro y, como muy acertadamente lo expresa Pérez Bernal (2006: 327), "utilizar el teatro como herramienta didáctica no significa que el profesor deba ser actor, aunque todos los profesores de idiomas lo somos un poco. Se trata de un medio para conseguir unos objetivos, desbloquearnos, motivarnos, comunicarnos"¹⁸.

(I) EL ORÁCULO²

Nivel: Intermedio, avanzado, superior. **Objetivos:** Hacer predicciones, interpretar mensajes. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA³. **Contenidos gramaticales:** Futuros, presentes, oraciones explicativas. **Contenidos léxicos:** Expresiones explicativas (*lo que quiere decir es que, se trata de...*), vocabulario relacionado con la adivinación, léxico variado en las preguntas y respuestas. **Material:** Tarjetas (o folios A4 recortados) para escribir. **Grupos:** De dos en la elaboración de preguntas y respuestas, y de tres en la representación. **Duración:** unas dos horas.

Desarrollo de la actividad: Además de las tarjetas necesitamos un libro de citas famosas (por ejemplo el de Laurent 1989), del que extraemos algunas. Los grupos de trabajo serán de dos en una primera fase y de tres en la segunda. Se reparten las citas en tarjetas y los alumnos, por parejas, comentan el tipo de lenguaje empleado y la interpretación semántica de éstas. A continuación se les explica el contexto de la actividad: van a representar escenas de un oráculo al que asisten algunos clientes. Para ello, primero deben elaborar una serie de posibles preguntas (una en cada tarjeta) que realizarán los futuros clientes del oráculo. El profesor las va recopilando y las pone todas juntas. A continuación, se les anima a que escriban posibles respuestas del oráculo en la forma profética y ambigua en que dan las respuestas. Son recogidas igualmente por el profesor y todos los alumnos se sientan en círculo. Por turnos, según están sentados, uno de ellos hará de cliente del oráculo; cogerá una de las tarjetas con una pregunta y el que está sentado a su derecha, hará de pitonisa, y leerá en tono profético la respuesta (otra de las tarjetas al azar). El siguiente, tiene el papel más difícil: hará de sacerdote y tendrá que interpretar la ambigua respuesta de la pitonisa, relacionándola con la pregunta. Los papeles se van intercambiando para que todos hagan al menos una vez de sacerdotes. La dificultad en la improvisación dependerá de la relación que tengan las respuestas y está bastante abierta a la creatividad del sacerdote de turno.

A este punto, y en relación con la siguiente actividad, nos gustaría recordar que no hay que perder nunca de vista que el desarrollo de distintas destrezas:

supone la puesta en práctica de tareas comunicativas que se llevan a cabo en el aula, de forma planificada y controlada por el profesor [énfasis nuestro], y que suponen el desenvolvimiento paulatino en las mismas

17 Para actividades de destrezas integradas consúltese Bueso Fernández & Vázquez Fernández (1998) y Sánchez Quintana & Clark (1995).

18 Para más ejemplos de actividades lúdicas basadas en técnicas dramáticas consúltese Dorrego Funes & Ortega (1997); también Dorrego Funes (1997) y Malay & Duff (1978).

por parte de los alumnos. Estas tareas y actividades tratan de reflejar, en la mayor medida posible, las condiciones que tienen lugar en las situaciones comunicativas reales, cuando los interlocutores transmiten e intercambian información con necesidades y objetivos auténticos. (Pinilla Gómez, 2004: 880)

(II) EL ABANICO⁴

Nivel: Intermedio, avanzado. **Objetivos:** Aprender a narrar y a describir. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Repaso general. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30 -40 minutos

Desarrollo de la actividad: Se divide a los estudiantes en grupos de cuatro personas. Se les informa que tendrán que participar en la redacción de varias historias siguiendo las indicaciones del profesor. El profesor hace una pregunta que servirá de incentivo para que cada grupo, como respuesta a dicha pregunta, redacte un breve fragmento. Terminada la redacción, el grupo dobla la parte superior del papel, de manera que no se vea lo que ha escrito, y lo pasa al grupo de al lado. El profesor formula otra pregunta a la que los grupos se invitan a contestar de nuevo, y así sucesivamente. Las preguntas (que se pueden adaptar según el nivel de dificultad) podrían ser del tipo: *¿Cuándo?, ¿dónde?, ¿quién es él y cómo es?, ¿quién es ella y cómo es ella?, ¿qué relación hay entre los dos?, ¿cómo se conocieron?, ¿él preguntó...? ¿ella contestó...?, ¿qué hubiera pasado si...?, etc.* A continuación los textos se corrigen (en una primera fase por los grupos, que reciben los papeles al azar, en una segunda por el profesor) añadiéndose posibles conectores, etc. y después se leen en voz alta y se comentan en clase⁵.

Pasemos a las siguientes actividades:

K. Chastain (1988) sugiere irónicamente que los hablantes nativos no suelen dedicar sus espacios de ocio a preparar ensayos económicos. Nosotros añadimos que, desde luego, resultaría raro pasar la tarde del domingo escribiendo una elegía o un panegírico, mientras en TV1 emiten un partido de fútbol. Obviamente nos estamos refiriendo a personas normales y no al gremio de ratones de biblioteca en el que, a veces, nos convertimos los profesores. (Sanz Pastor, 1998: 103)

La ironía del fragmento anterior, sirve para hacernos reflexionar sobre algunos de los errores que solemos cometer los profesores, como mandar a los alumnos que preparen “para mañana, una redacción sobre el impacto del efecto invernadero en la reproducción de los ciervos...”. Por otra parte, hay que darse cuenta de que la práctica de la expresión escrita no es necesariamente una actividad que se hace en solitario y en casa (pues, en caso contrario pensamos que nos lleva mucho tiempo de la clase), ni tiene porque ser aburrida. La verdad es que muchas veces los estudiantes no escriben o no leen simplemente porque los temas tratados no les llaman la atención. Entonces, ¿por qué no hacerles practicar la expresión escrita con temas menos comunes, más divertidos y no necesariamente con “unas 120 a 150 palabras...”? Veamos tres posibilidades¹⁹:

(III) CUENTO ALFABÉTICO

Nivel: Avanzado, superior. **Objetivos:** Redactar una historia. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Varios. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo. **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 30 minutos.

Desarrollo de la actividad: Se dividen los estudiantes en grupos y se les explica que cada grupo tiene que redactar una historia cuyas palabras deberán aparecer por orden alfabético; es decir, la primera palabra del cuento empezará por la “A”, la segunda por la “B”, y así sucesivamente. (Por ejemplo: “*Andrés bebía cada día en Faro ginebra helada...*”). Asimismo, se les explica que pueden usar algunos conectores como artículos, preposiciones, etc. y tienen derecho a saltarse un número reducido de letras, por ejemplo no más de dos o tres. Para terminar se leen las historias en clase y se comentan-corrigen⁶.

(IV) TITULARES DE PRENSA

Nivel: Intermedio, avanzado, superior. **Objetivos:** Redactar una noticia, narrar y describir. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Varios (con énfasis en los tiempos del pasado). **Contenidos léxicos:** Vocabulario periodístico, nexos, etc. **Material:** Papel y bolígrafo. Recortes de titulares de prensa poco comunes (o unas imágenes impactantes). **Grupos:** De cuatro. **Duración:** 40 minutos.

Desarrollo de la actividad: Se dividen los estudiantes en grupos de cuatro. Se les explica que son periodistas y que para la próxima edición de su periódico tienen que redactar una serie de noticias basadas en los titulares que se les dan. Tras terminar la redacción, el profesor recoge los artículos y los vuelve a repartir al azar para que se hagan las primeras correcciones. Para terminar se leen las historias en clase, se comentan y se elige por votación la mejor.

Nota: También se les puede pedir a los alumnos que piensen ellos mismos en un título llamativo para la próxima edición de su revista (de corazón, etc.) y que redacten el artículo correspondiente. La actividad termina con la puesta en común anterior.

(V) MACEDONIA DE CUENTOS

Nivel: Intermedio, avanzado **Objetivos:** Crear una historia sirviéndose de elementos concretos. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Varios. **Contenidos léxicos:** Varios. **Material:** Papel y bolígrafo, fotocopias de la fichas 1 (ó 2). **Grupos:** De cuatro a seis. **Duración:** 40 minutos.

Desarrollo de la actividad: Se divide la clase en grupos y cada grupo recibe la ficha 1 (ó 2) en la que aparecen varios elementos (personajes, lugares, objetos mágicos, etc.). Los estudiantes deberán elegir un elemento de cada columna y elaborar un cuento. Tras concluir la redacción, el profesor recoge los cuentos y los vuelve a repartir al azar para que se hagan las primeras correcciones. Para terminar se leen los cuentos en clase, se comentan y se elige por votación el más divertido.

| <i>Personaje</i> | <i>lugar</i> | <i>cuando</i> | <i>objeto mágico</i> | <i>amigo / enemigo</i> |
|--|-------------------------------|----------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| <i>Shrek</i> | <i>Las Vegas</i> | <i>117 d.C.</i> | <i>Una lámpara</i> | <i>David Beckham</i> |
| <i>Barbie</i> | <i>Un castillo</i> | <i>Hoy en día</i> | <i>Una zanahoria</i> | <i>Angelina Jolie</i> |
| <i>Blancanieves</i> | <i>IKEA</i> | <i>Siglo 3 a.C.</i> | <i>Un ordenador</i> | <i>El ogro</i> |
| <i>Supermán</i> | <i>Alaska</i> | <i>Edad Media</i> | <i>Un pintalabios</i> | <i>Un dinosaurio</i> |
| <i>Caperucita Roja</i> | <i>El espacio</i> | <i>Hace tres días</i> | <i>Un chupete</i> | <i>Una rana</i> |
| <i>Cenicienta</i> | <i>El metro de Moscú</i> | <i>2078</i> | <i>Una tabla de surf</i> | <i>Una bruja</i> |
| <i>La Reina Sofía</i> | <i>Un chiringuito</i> | <i>Hace años</i> | <i>Una bombilla</i> | <i>Un hada azul</i> |
| <i>La Mona Lisa</i> | <i>La Torre Eiffel</i> | <i>Érase una vez</i> | <i>Una llave</i> | <i>Un basurero</i> |
| <i>El Quijote</i> | <i>La luna</i> | <i>En 10 años</i> | <i>Un desodorante</i> | <i>Un enano</i> |
| <i>Marilyn Monroe</i> | <i>Una alcantarilla</i> | <i>Ahora mismo</i> | <i>Unas galletas</i> | <i>Un sultán</i> |
| <i>Nemo</i> | <i>Una cueva</i> | <i>Edad de la piedra</i> | <i>Un piercing</i> | <i>Un dragón</i> |
| <i>Pato Donald</i> | <i>Una cárcel</i> | <i>En unos instantes</i> | <i>Un cántaro</i> | <i>James Bond</i> |
| <i>Santa Claus</i> | <i>Una isla desierta</i> | <i>1492</i> | <i>Una guillotina</i> | <i>El genio de la lámpara</i> |
| <i>Alicia en el País de las Maravillas</i> | <i>El desierto del Sahara</i> | <i>En la época de Jesucristo</i> | <i>Una alfombra voladora</i> | <i>El Señor de los Anillos</i> |

Ficha 1: Escribir un cuento: ¿Quién, dónde, cuándo, por qué...?

Para terminar presentamos una actividad que hace uso de la psicología popular y que, seguramente, es nuestra actividad favorita por ser muy divertida y porque siempre da excelentes resultados en clase. Es una actividad que se puede adaptar prácticamente a todos los niveles, se puede realizar de formas distintas, y a parte de la práctica de las cuatro destrezas, constituye una forma de trabajar -de manera menos convencional- con el vocabulario y practicar el uso ‘inteligente’ del diccionario.

(VI) UN ADJETIVO VALE MÁS QUE MIL PALABRAS⁷

Nivel: todos. **Objetivos:** Describir y justificar. **Destrezas:** EE, EO, CL, CA. **Contenidos gramaticales:** Varios. **Contenidos léxicos:** Varios, principalmente adjetivos calificativos. **Material:** papel, bolígrafo, (diccionario inverso). **Grupos:** trabajo en solitario, en pareja y puesta en común entre todos **Duración:** 30-40 minutos

Nota: Si el grupo no es de un nivel alto, es recomendable que en la clase anterior el profesor pida a sus estudiantes que en la próxima clase tengan consigo un diccionario inverso.

Desarrollo de la actividad: El profesor explica que va a hacer cuatro preguntas a las que los alumnos tienen que contestar usando tres adjetivos. Las preguntas son las siguientes:

- *¿Cuál es tu color favorito? Descríbelo con tres adjetivos.*
- *¿Cuál es tu animal favorito? Descríbelo con tres adjetivos.*
- *Piensa en un sitio en el que haya una cantidad de agua (las respuestas pueden variar desde “mi bañera” hasta “el río Amazonas”). ¿Cuál es este sitio? Descríbelo con tres adjetivos.*
- *Piensa en un sitio totalmente blanco. ¿Cuál es este sitio? Descríbelo con tres adjetivos.*

Durante la actividad, el profesor mantiene un papel de monitor, observando y ayudando –si hace falta- a los alumnos en la tarea de buscar adjetivos. Una vez que hayan terminado, el profesor dice que a continuación va “desvelar” los secretos más profundos de la personalidad de los alumnos para que todos se conozcan mejor. Pide a los estudiantes que intercambien sus respuestas con las de sus compañeros. A continuación, ofrece el significado real y la interpretación de las preguntas (entre risas) y pregunta a algunos de ellos (mejor a los que tengan mayor sentido de humor o a los que estén sentados al lado de los más extrovertidos) que presenten en clase las respuestas de sus compañeros.

Interpretación: Supongamos que las respuestas de un alumno fueron las siguientes: *Su color favorito es el rojo, porque es vivo, sensual y chillante; su animal favorito es el perro, que es fiel, bueno y travieso; su sitio precioso favorito es una isla rodeada del océano porque es relajante, salvaje y romántica; su sitio blanco es una habitación totalmente blanca y es fría, impersonal y solitaria.* El profesor “Dr. Freud” explica que el color representa cómo nos vemos a nosotros mismos, el animal, cómo nos ven los demás, el sitio maravilloso, cómo vemos el sexo y el sitio blanco, cómo vemos la muerte.

Alternativa: Una forma más interesante y provechosa para realizar la actividad, es la siguiente: Se eligen cuatro voluntarios y se ponen sus nombres en la pizarra. Mientras el resto de los alumnos contesta a las preguntas individualmente, los voluntarios tienen que hacer lo mismo, escribiendo sus respuestas en la pizarra. Es bueno hacerlo de tal forma que a la primera pregunta el primero en contestar sea el alumno número uno, a la segunda pregunta el primero en dar sus respuestas sea el alumno número dos y así sucesivamente. Además, se les advierte que no pueden repetir las respuestas de sus compañeros. La actividad es muy divertida y podemos sacar aún mayor partido de ella, trabajando, en una segunda fase, con el vocabulario que ha surgido, buscando sinónimos y antónimos, preparando diálogos cortos, etc.

4. CONCLUSIONES

El componente lúdico y el enfoque en la práctica de las destrezas (integradas o no) es algo que se estudia en la glotodidáctica en los últimos años. Cada vez son más los trabajos que tratan estos temas tanto desde un punto de vista teórico como práctico²⁰; ya hemos hecho referencia a unos pocos

20 A modo de ejemplo podemos citar también a Moreno García *et al.* (2005), Sánchez Pérez & Fernández (2004), Sánchez Benito & Sanz Oberberger (1999), Iglesias Casal & Prieto Grande (1998), Palomino (1998), Moreno García (1997), Prange & Pichardo Castro (1997),

de ellos, aprovechamos sin embargo para señalar que puede resultar útil al lector la «Aproximación a una bibliografía sobre actividades lúdicas en el aula de E/LE» (*Carabela*, 41, 1997: 153-157) y la «Aproximación a una bibliografía sobre la expresión escrita en el aula de español como lengua extranjera» (*Carabela*, 46, 1998: 153-158).

Nosotras hemos intentado abordar el tema de la explotación del componente lúdico en la clase de L2, enfocando, a la vez, en la práctica de la destreza escrita. Sin menospreciar la importancia de la integración de destrezas²¹, hemos optado por centrarnos especialmente en la expresión escrita, puesto que es la destreza que suele practicarse de forma más convencional y poco lúdica. Y aunque todavía gran número de profesores –y también alumnos– se muestran reticentes a la hora de usar juegos en clase²², la práctica revela cada vez más una mayor cantidad de beneficios que aportan este tipo de actividades. Lo importante es que el profesor sea innovador y que se invente a sí mismo, cruzando constantemente los límites entre distintas disciplinas; que no tengamos miedo a probar y experimentar, pues si conseguimos que nuestros estudiantes conciban el proceso de aprendizaje como algo divertido y dinámico, haremos que pierdan el miedo a la hora de expresarse en la L2 y que aumente su motivación, con todo lo positivo que esto conlleva para el progreso de su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni Muñoz, R. (2004). “La comprensión lectora”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 943-964.
- Arnal, C. y Ruiz de Garibay, A. (1996). *Español por destrezas. Escribe en español*, Madrid, SGEL.
- Arnal, C. y Ruiz, A. (1998). “Tipos de escrito: una lista interminable”, en *Carabela* 46: 43-62.
- Baralo, M. (2000). “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”, en *Carabela*, 47 (*El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*), Madrid, SGEL, 5-36.
- Bueso Fernández, I. y Vázquez Fernández, R. (1998). “La cultura con ‘minúscula’: propuestas de explotación de las cuatro destrezas integradas en un marco cultural”, en K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (dirs.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones, 833-840.
- Carabela*, 41 (1997). (Monográfico: *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*), Madrid, SGEL.
- Carabela*, 46 (1998). (Monográfico: *La expresión escrita en el aula de E/LE*), Madrid, SGEL.
- Cassany i Comas, D. (1993). “Ideas para desarrollar los procesos de redacción”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, Barcelona, 82-84.
- Cassany i Comas, D. (2004). “La expresión escrita”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 917-942.
- Cenoz Iragui, J. (2004). “El concepto de competencia comunicativa”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 449-465.
- Czerniewska, P. (1992). *Learning about writing*, Oxford, Blackwell
- Dorrego Funes, L. (1997). “Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua”, en *Carabela*, 41: 91-110.
- Dorrego Funes, L. y Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Eguiluz Pacheco, J. & Eguiluz Pacheco, A. (2004). “La evaluación de la expresión escrita”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 1005-1024.

Santiago Guervós & Fernández González (1997), Arnal & Ruiz de Garibay (1996) y Palencia (1990).

21 Al fin y al cabo aunque hablar y escribir “son dos modos de comunicación distintos, cada uno con sus entornos propios, sus características y sus funciones sociales y comunicativas diferenciadas [...] tanto la expresión oral como la escrita hacen uso del mismo sistema lingüístico” (Baralo, 2000: 10)

22 “...ya sea por miedo a perder el control de la clase, por la concepción tradicional de que la escuela es un sitio serio, porque son considerados una pérdida de tiempo, o porque el carácter de unos y de otros dificulta su aplicación” (Ruiz Morales, Leontaridi & Peramos Soler, 2007: 96).

- Érotas, F., Leontaridi, E. & Sigala, M. (2008 - en imprenta). “El buen día es bueno desde por la mañana. Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera”, en E. Leontaridi *et al.* (eds.), *Actas del Congreso Internacional ‘La lengua en un mundo que cambia’*. Atenas: Centro de Idiomas de la Universidad de Atenas. [Ερωτάς, Φ, Λεονταρίδη, Ε., Σιγάλα, Μ. (2008 –υπό εκτύπωση). “Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται: Δραστηριότητες για να «σπάσει ο πάγο» στα πρώτα μαθήματα της Ξένης Γλώσσας”, στους Ε. Λεονταρίδη *et al.* (eds.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου ‘Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει’*, Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών Παν/μίου Αθηνών].
- Fernández González, J. (2002). “Ingredients, recipes and menus: how to cook a foreign language class”, en *Actas del Congreso ‘La enseñanza de L2 a adultos – Experiencias y perspectivas’*. Atenas: Centro de Idiomas de la Universidad de Atenas, 25-31. [Πρακτικά Συνεδρίου ‘Η διδασκαλία της ξένης γλώσσα σε ενηλίκους – Εμπειρίες και προοπτικές’. Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών Πανεπιστημίου Αθηνών].
- Ferrer Serrano, F. (2005). “Motivación en la clase de E/LE”, en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4, Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia, 91-103. Disponible en: <http://www.mec.es/exterior/it/es/publicaciones/revistas.shtml> [ref. de 6/3/2008].
- García Parejo, I. (1998). “Teoría e la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas”, en *Carabela*, 46: 23-42.
- Gil-Toresano Berges, M. (2004). “La comprensión auditiva”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 899-915.
- Golebiowska, A. (1990). *Getting students to talk*, London, Prentice Hall International.
- Iglesias Casal, I. y Prieto Grande, M. (1998). *¡Hagan juego!* Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español, Madrid, Edinumen.
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- Lambert, W.E. (1955). “Measurement of the Linguistic Dominance of Bilinguals”, en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50: 197-200.
- Lambert, M. (2001). *Cómo ser más creativo*, Bilbao, Mensajero.
- Larrañaga Domínguez, A. (2004). “Aproximación a una bibliografía sobre la evaluación en la enseñanza de segundas lenguas/ lenguas extranjeras”, en *Carabela*, 55 (*La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera*), Madrid, SGEL, 157-173.
- Laurent, A. (1989). *Citas famosas*, Barcelona, Edicomunicación S.A.
- Leontaridi, E. y Sigala, M. (2005). “La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita”, en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4, Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia, 184-200. Disponible en: <http://www.mec.es/exterior/it/es/publicaciones/revistas.shtml> [ref. de 6/3/2008].
- Lorenzo Bergillos, F.J. (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 305-328.
- Malay, A. y Duff, A. (1978). *Drama techniques in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Moreno García, C. (1997). “Actividades lúdicas para la práctica de la gramática”, en *Carabela*, 41: 35-48.
- Moreno García, C. (2004). “El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la Gramática”, en *RedELE* [en línea], 2004, Nº 0 (número de marzo). Disponible en: <http://www.mec.es/redele/revista/pdf/moreno.pdf> [ref. de 6/3/2008].
- Moreno García, C., García Naranjo, J., García Pimentel, M.R. y Hierro Montosa, A.J. (2005). *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SGEL.
- Moreno, C., Zurita P. y Moreno, V. (1998). “A escribir se aprende escribiendo”, en *Carabela*, 46: 75-101.
- Ortega Ruiz, A. y Torres González, S. (1994). “La paráfrasis en el desarrollo de las estrategias de la comprensión lectora”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como segunda lengua: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, 301-312.
- Palencia, R. (1990). *Te toca a ti: 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura española*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Palomino, M.A. (1998). *Dual – pretextos para hablar*, Madrid, Edinumen.
- Parrondo Rodríguez, J.R. (2004). “Modelos, tipos y escalas de evaluación”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 967-982.
- Pérez Bernal, R.M. (2006). “El teatro, un recurso para el aula de Español como Lengua Extranjera”, en E.

- Leontaridi, E. Balassi y K. Spanopoulou (eds), *Actas de la Jornada dedicada a la lengua alemana, italiana y española*, Atenas: Focus on Health, 327-335. [Λεονταρίδη, Ε., Μπαλάση, Ε. και Σπανοπούλου, Κ. (επιμ.). *Πρακτικά Ημερίδας «Αφιέρωμα στη γερμανική, ιταλική και ισπανική γλώσσα»*, Αθήνα: Focus on Health, 327-335].
- Pinilla Gómez, R. (2004). “La expresión oral”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), 879-897.
- Pinker, S. (1995). *The language instinct: how the mind creates language*, New York, HarperPerennial.
- Prange, L. y Pichardo Castro, F. (1997). *Por turnos. Actividades para aprender español jugando*, Madrid, Santillana.
- Rigamonti (1998). “La corrección del error en la expresión escrita: el caso de estudiantes italófonos de E/LE”, en *Carabela*, 46: 137-152.
- Rodari, G. (1980), *Cuentos para jugar*, Madrid, Alfaguara.
- Rodari, G. (1996), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Ediciones del Bronce.
- Ruiz Morales, M., Leontaridi, E. & Peramos Soler, N. (2007). “¿Los juegos dan mucho juego! Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE”, en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6, Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia, 95-99. Disponible en: <http://www.mec.es/exterio/it/es/publicaciones/revistas.shtml> [ref. de 24/3/2008].
- Sánchez Benito, J. y Sanz Oberberger, C. (1999). *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español (niveles elemental-intermedio)*, Berlín, Langenscheidt.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs) (2004), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Sánchez Pérez, A. y Fernández, R. (2004). *¿Jugamos? Juegos de siempre para la clase de español*, Madrid, SGEL.
- Sánchez Quintana, N. & Clark, D. (1995). *Destrezas integradas. Las cuatro destrezas*, Madrid, SM.
- Santiago Guervós, J. de y Fernández González, J. (1997). *Aprender español jugando. Juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español*, Madrid, Huerga & Fierro.
- Sanz Pastor, M. (2001), *La escritura como destreza creativa*, en *Carabela*, 46: 103-118.
- Saussure, F. de (1987 [1916]). *Curso de lingüística general*, (traducción, prólogo y notas de Amado Alonso), Madrid, Alianza.
- Varela Ortega, S. y Marín Arrese, J. (2002), *Expresión escrita*, Madrid, SM.
- Vázquez, G. (2000), *La destreza oral (programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado)*, Madrid, Edelsa.
- Yule, G. (2004). *El lenguaje*, Madrid, Akal.