



VII CONGRESSO MUNDIAL ESTILOS DE APRENDIZAGEM



Livro de Atas

Editores: Luísa Miranda, Paulo Alves, Carlos Morais

4, 5 e 6 julho 2016

Instituto Politécnico de Bragança, BRAGANÇA - PORTUGAL

ESTILOS DE APRENDIZAGEM: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO

VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas

Bragança, Portugal

04 a 06 de julho de 2016

Instituto Politécnico de Bragança

EDITORES

Luísa Miranda

Paulo Alves

Carlos Morais

Titulo: VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas

ISBN: 978-972-745-205-7

Handle: <http://hdl.handle.net/10198/12934>



Os artigos submetidos ao VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem foram sujeitos a um processo de revisão pela Comissão Científica antes de serem aceites para publicação.

COMISSÃO DE HONRA

João Sobrinho Teixeira, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Domingo J. Gallego, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha
Catalina M. Alonso, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha

COMISSÃO ORGANIZADORA

Luísa Miranda, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Paulo Alves, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carlos Morais, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Albano Alves, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Ribeiro Alves, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Maria João Varanda, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
José Eduardo Fernandes, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Isabel Pereira, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Isabel Lopes, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
João Paulo Pereira, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Daniela Melaré Barros, Universidade Aberta, Portugal

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adria Velia Gonzalez Beltrones, Universidad de Sonora URC, México
Agnese Rosati, Università de Perugia, Itália
Alexandra Okada, Open University, UK
Alexandra Soares Rodrigues, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Alexia Dotras Bravo, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Álvaro Rocha, Universidade de Coimbra, Portugal
Amaralina Miranda De Souza, Universidade de Brasília, Brasil
Ana Amélia Carvalho, Universidade de Coimbra, Portugal
Ana María Martín Cuadrado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
Ana Paula Sismeiro Pereira, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Pereira, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Prada, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Augusto Fernandes, Universidade Católica, Portugal
António José Meneses Osório, Universidade do Minho, Portugal
António Moreira, Universidade de Aveiro, Portugal
Armando Lozano, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México
Baldomero Lago, Utah Valley University, USA
Bento Duarte Silva, Universidade do Minho, Portugal
Bráulio Alturas, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Portugal

Educação e Inovação – Comunicações

| | | |
|---|--|------|
| Ética para Aprender a Ser: A Educação em Valores como Experiência Formativa na Escola | Tiago Casado | 2149 |
| Tecnologia Assistiva e os Estilos de Aprendizagem: Uma Experiência com Deficiência Física/Lesão Cerebral | Valéria Isaura de Souza, Mariane Della Coletta Savioli Garzotti de Araujo, Adriana Aparecida de Lima Terçariol, Raquel Rosan Christino Gitahy, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos | 2161 |
| Ensino De Arte Mediado Por Tecnologia: Relato De Experiência De Aulas Para o 1º Ano Do Ensino Médio do Estado Do Amazonas | Felipe Lopes de Lima, Lúcia Regina Silva dos Santos, Jeanne Araújo e Silva, Gernei Góes dos Santos | 2171 |
| A Canção Popular No Ensino Da Filosofia: Uma Experiência Didática A Partir De Heráclito e Parmênides | Antônio Genz | 2183 |
| Experiência Interdisciplinar e Transdisciplinar num Curso de Licenciatura em Educação Física a Distância | Jônatas de França Barros, Antônio de Pádua dos Santos, André Ribeiro da Silva, Patrick Ramon Stafin Coquerel | 2195 |
| Educação Inclusiva e o Ensino Técnico: Olhares, Questionamentos e Caminhos | Eduardo Calsan, Denise Ostler | 2208 |
| Quando a Família Participa do Processo de Avaliação, o Ensinar e o Aprender Podem Ser Diferentes! | Norma Lucia Queiroz, Maria do Carmo Nascimento Diniz | 2218 |
| Inteligencia Emocional y Tutoría entre Iguales en Educación Primaria | Pilar Gómez Ruiz, Ana María Martín-Cuadrado, Domingo José Gallego Gil | 2229 |
| Autonomia, Subjetividade e Transcendência: Movimento Transdisciplinar | Marissel Marques, Marina Yohara | 2240 |
| La Enseñanza De Las Ciencias En Un Aula Inclusiva: Estudio De Un Caso Aplicado A La Educación Primaria | Ileana María Greca Dufranc, Ester Jerez Herrero | 2252 |
| Reputação Corporativa em Rede: O Caso APNOR | Marta Magalhães, Paula Odete Fernandes, Rui Pimenta | 2264 |
| A Predisposição para o Empreendedorismo e o Perfil do Empreendedor: Um Caso de Estudo na Perspetiva do Estudante | Manuel João, Paula Odete Fernandes, Lídia Praça | 2278 |
| Perspectiva Intergeneracional En La Formación Universitaria De Personas Mayores | Vanesa Baños Martínez | 2290 |
| Modelo Emancipatorio de Gestión de Conocimiento aplicado a la Prevención de Conflictos Organizacionales | Helena Nadal Sánchez | 2299 |
| Análise da Eficiência da Transferência de Tecnologia e do Conhecimento para as Empresas | Luiz Cesar de Oliveira, Marcio Jacometti | 2311 |
| Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente nas Metas Curriculares de Ciências Naturais | Isabel Marília Fernandes, Delmina Maria Pires, Jaime Delgado-Iglesias | 2326 |
| Nuevos Juegos De Mesa Con Perfil Lingüístico en Contexto De E/LE. De La Periferia Lúdica A La Centralidad Educativa | Alexia Dotras Bravo | 2331 |
| Da Experiência da Escola Projeto Âncora: Aprendizagem e Prática Pedagógica | Gilberto Damiano, Patrícia Gonçalves | 2343 |
| A Interculturalidade: Desafios para uma Educação Inclusiva | Joaquim Escola | 2355 |
| Gestão do Conhecimento e Inclusão: A Interdisciplinaridade para a Formação do Profissional da Educação Especial | Letícia Fleig Dal Forno, Tatiane Negrini | 2367 |
| Evitando o Estresse e a Sobrecarga Cognitiva com uso de Métodos Efetivos de Aprendizagem e Retenção de Conhecimento: MCE e MMEEBB/CME | Mislene Dalila da Silva, Luciano Vieira Lima, Nayara da Silva Costa Schiovato, Daniela Carvalho Monteiro Ferreira | 2380 |
| O Ensino e a Aprendizagem da Geografia no Século XXI | Carla Oliveira | 2392 |

Nuevos Juegos De Mesa Con Perfil Lingüístico en Contexto De E/LE. De La Periferia Lúdica A La Centralidad Educativa

Alexia Dotras Bravo

Instituto Politécnico de Bragança

Investigadora integrada no Centro de Literatura Portuguesa (CLP), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Bragança, Portugal

alexia@ipb.pt

Resumen:

Desde hace ya algún tiempo se viene hablando de la ludificación para las clases de E/LE. En lo referente al marco teórico de la propuesta, varios autores en los últimos años vienen ocupando páginas y experiencias en algunos juegos de perfil lingüístico. Voy a tratar algunos juegos de mesa lingüísticos pertenecientes a un circuito poco comercial, con reglas abiertas en la mayor parte de los casos e infinitud de posibilidades. La aplicación metodológica en el aula se fundamenta en la sorpresa para aprendiente y docente, por lo que la excitación por la curiosidad lúdica permite una atención total. Los objetivos se orientan a la creación de un ambiente diferente en el aula pero a través de un cierto rigor y seriedad académicos, ya que forma parte de la evaluación continua, para interiorizar el aprendizaje de errores frecuentes de lenguas en contacto, a través de fórmulas alternativas, cómicas y metalingüísticas.

Palabras clave: ludificación, E/LE, juegos de mesa, juegos lingüísticos, enseñanza superior.

1 Introducción

La ludificación en E/LE no resulta novedad en la actualidad. Existen otros términos como jugueterización y gamificación. Este último, gamificación, será descartado en este trabajo, debido a que es un anglicismo poco adecuado según la Fundéu, y oscurece el aporte semántico en un contexto hispánico e incluso ibérico. No solo no significa un descubrimiento actual ya que la historia de la escuela en Grecia y Roma, entendida como tiempo y espacio de diversión muestra lo contrario (Labrador-Morote: 2008, 71-73), sino que se justifica con el marco teórico del juego en general en contextos educativos y psicológicos del pequeño, indiscutible desde Vigotsky. Gracias a los estudios de los componentes socioculturales en el aula, en los años 60, no existen dudas de la importancia del juego, debido a la asunción de reglas, a los beneficios escolares y sociológicos, a la sana competitividad o al desarrollo en colectividad.

Por otro lado, en el proceso enseñanza/aprendizaje de L2 el atractivo de la lengua auténtica sumada al entretenimiento supone un plus añadido. El relajamiento de las producciones orales o escritas, la cercanía con la lengua real de los alumnos, el contexto diferenciado del aula

tradicional y hasta la alta posibilidad de errores lingüísticos debidos al ambiente distendido ofrece variadas alternativas de resultados atractivos. Se crea un entorno diferente, se sale del enfrentamiento posicional docente/aprendiente, se sienta en círculo o se hace uso de técnicas de dramatización, cuya explotación a través de la improvisación, los roles contrarios o la sensibilidad constituyen una de las bazas de mis clases, entendida siempre como una conquista intelectual que deje profunda huella gracias a las metodologías poco convencionales. Los juegos empleados más habitualmente son Absolutas idioteces, Time's up, Preguntas de mierda, Story cubes -versión viajes y acciones- o Rally Ras, entre otros.

Dichos juegos han sido empleados en clases de primer y segundo ciclo de enseñanza superior en Portugal, especialmente en la Escola Superior de Educação de Bragança, en grados formativos referentes a las Humanidades, las Lenguas, Culturas y Literaturas Modernas, la Didáctica del Español o la Traducción. La estabilidad y frecuencia con la que se usa el juego en el aula hace que forme parte de la evaluación continua, dando lugar a unos resultados muy positivos. Por ser la primera vez que los utilizo en el aula y, al no tener conocimiento de ningún otro docente que emplee dichos juegos como métodos -especialmente Absolutas idioteces y Preguntas de mierda- para asentar conocimientos o paliar definitivamente errores que no desaparecen en contexto educativo tradicional, la metodología y resultados están todavía en progreso, a través de ensayo y error, aunque ofrece experiencias muy positivas. Los alumnos piden constantemente repetir ciertos juegos que les han marcado, a pesar de perder o haber quedado en una posición baja, y aun sabiendo que forma parte de la evaluación continua, que en el Departamento de Línguas Estrangeiras de la ESEB está consensuada en un 40%.

Existe un acuerdo general por parte de la crítica académica, el profesorado en general y los mediadores para que los juegos no se utilicen sin una programación adecuada, sin objetivos bien delineado y sin la intención de fijar contenidos o aprender nuevos. Sin embargo y, a riesgo de parecer antipedagógica, la práctica habitual de no saber qué juegos ni cuándo se llevarán a cabo, pero tener la certeza de que existirán crea una expectación constante en la sala de aula. Teniendo en cuenta que los juegos siempre transcurrirán para desarrollar competencias comunicativas en los alumnos (orales o escritas) que impliquen incontinencia o contención lingüística, e incluso mímica facial o corporal, y que el empleo del juego forma parte de un cierto "experimento" pedagógico, la sorpresa es alta pero no genera confusión o desconexión del aula.

El inconveniente que considero que se ha forjado en los últimos tiempos en las clases de E/LE es la repetición habitual de algunos juegos de mesa de clara matriz lingüística que, a pesar de la

competitividad sana e inherente y que siempre procuro, ya no resultan sorprendentes y, por tanto, parecen más tipificados a la hora de analizar los resultados del uso lingüístico derivados de dichos juegos. Los numerosos blogs o materiales de descripción de experiencias lúdicas que existen para el aprendizaje de segunda lengua muestran claramente el auge exitoso de esta orientación en E/LE, aunque la mayor parte reutilizan juegos tradicionales, interesantes en su esencia, pero menos atractivos por su poca capacidad de sorpresa en el aprendiente.¹⁸

En todos estos aspectos anotados lo que despunta es una de las dimensiones del juego en ELE que se vienen registrando: el juego como recurso didáctico y no como fuente de verdadera diversión.

Todo lo lúdico supone un material idóneo para desarrollar no sólo las actividades comunicativas (destrezas) de expresión oral, escrita, comprensión lectora y auditiva, sino también las distintas habilidades que articulan la competencia comunicativa: competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, así como el desarrollo de estrategias de aprendizaje, sociales, motivación, etc. El juego relega a un segundo plano su condición de pasatiempo, para convertirse en un instrumento eficaz al servicio del aprendizaje en el aula de E/LE. (Lorente-Pizarro: 2012, 4-5).

2 Componentes lúdicos, cómicos y lingüísticos de los juegos de mesa propuestos

Quisiera entrar en pormenor en las definiciones etimológicas de “juego”, que Labrador y Morote (2008: 73) recogen en su artículo recurriendo al diccionario de Corominas (1954) “Según Corominas la palabra juego procede del latín *jocus* “broma”, “chanza”, “diversión””. Definiciones estas a las que remiten varios autores diferenciando siempre *IOCUS* y *LUDUS*, pero sin ofrecer la fuente bibliográfica de la que beben:

Desde un punto de vista etimológico, podemos decir que el latín nos ha dejado dos términos con significados muy parecidos: *iocus* (broma, chanza, diversión) y *ludus* (juego, ocio y diversión). Ambos significados vecinos se fueron aproximando en uno solo ya desde la Antigüedad clásica. (Lorente-Pizarro, 2012: 2).

‘Diversión’ se convierte en el sema común y esta similitud es la que viene relacionando ambos términos. Teniendo en cuenta que *IOCUS* en un diccionario de latín-español actual, como es el del Ministerio de Educación viene traducido como ‘broma’ y *LUDUS* como ‘juego’,¹⁹ ambas sin más acepciones, la tal conexión semántica está desvaída. Sin embargo, un diccionario de latín-

¹⁸ Se puede consultar la recopilación de juegos de mesa, en tres entradas de este blog:

<http://rinconprofele.blogspot.com.es/2013/09/los-juegos-de-mesa-en-el-aula-de-ele-i.html> (consultado el 25/03/2016. Son I, II y III).

¹⁹ <http://www.didacterion.com/esddlt.php#> (consultado el 28/07/2016).

español/ español-latín permite establecer la línea de significado mucho más claramente. “IOCUS -I: broma, chanza, gracia, chiste” presenta un plural con una extensión de significado mucho más clara “ioci, juegos, diversiones, pasatiempos” (Mir, 1992: 261), además de un adjetivo que sugiere como primera acepción una equivalencia en español que abre claramente el camino del “juego” a “lo cómico” y, por tanto, a “lo lúdico”. Ese adjetivo es “IOCŌSUS -A -UM: jocoso, festivo, chancero, burlón”. Se trata de un lexema lleno de variantes y muy productivo en el latín, ya que existen los verbos (IOCOR, IOCULOR), adverbios (IOCŌSĒ, IOCULĀRITER), el dicho adjetivo y otros (IOCULĀRIUS -A -UM, IOCULĀTOR -ŌRIS). Por su parte, LUDUS, consiste en un término con doble cuño semántico. En primer lugar, el positivo, el que ha trascendido en las lenguas ibéricas: “LŪDUS -I m.: juego, diversión II broma II escuela”, del que deriva también el verbo LŪDO LŪSI LŪSUM y el muy interesante sustantivo neutro “LŪDRICUM I: juego público, entretenimiento, espectáculo” (Mir, 1992: 284). En segundo lugar, el significado se amplía hacia campos más negativos, de “burla”, “mofa” y “engaño”, lo cual implica ofensa y explicita los límites sutiles y subjetivos que tiene el humor, provocando así malentendidos. En este segundo lexema, con morfemas intensificativos encontramos LŪDIBRIUM -II, LŪDĪFICĀTIO -ŌNIS, LŪDIO, -ŌNIS y LŪDIFICOR, sustantivos, adjetivos y verbos con esa carga negativa derivada del concepto de “broma”.

Los juegos de mesa ordinariamente usados en el aula de L2 podrían ser el ¿Quién es quién?, Trivial Pursuit, Scrabble (o versiones libres online muy en boga como Apalabrados), Tabú o incluso uno de los propuestos en este estudio, Rory’s Story cubes. La reinención en estos juegos para la E/A de L2 es constante y permiten el intercambio de propuestas entre los docentes. Por ejemplo, el juego de ¿Quién es quién? adquiere una visión infinitamente más lúdica si los personajes para describir son los propios alumnos que se bajan sobre la mesa, simbólicamente imitando las fichas del clásico juego. Y si, además se enriquece con complementos como pelucas, bigotes, prendas y otros, el contexto cómico puede llegar a potenciar con creces el aprendizaje lingüístico. Esto nos conduce al concepto de humor ligado al del juego, como su raíz etimológica nos ha descubierto, característica intrínsecamente humana desde las épocas más remotas: “la risa es un fenómeno que lleva milenios fascinando al animal que ya Aristóteles definió como Homo Ridens” (Jáuregui, 2008: 46). Como el humor presenta en sí mismo características contradictorias (es universal y local al mismo tiempo) está demostrado que “el humor se presenta como la última barrera en el conocimiento de una cultura: si entiendes sus chistes, es que ya has llegado al corazón del sistema de símbolos y pensamientos de una sociedad, y ya nada te es desconocido” (Jáuregui, 2008: 47). En estos chistes se incluyen muchos de raíz

lingüística, imposibles de captar sin un nivel muy elevado de lengua y cultura en el aprendiente. Uno de los tipos de juegos que se manejan son los lingüísticos, demostrando que la comicidad se imbrica con el uso intencionado de la lengua. Así, Labrador y Morote (2008: 75) recuerdan el Plan Curricular del Instituto Cervantes de 1994 que distingue Juegos con palabras:

Juegos con palabras: el Plan los propone para actividades orales y escritas, e introduce, como ya hemos dicho antes, trabalenguas, chistes, adivinanzas... Da el ejemplo del juego de la palabra encadenada, que es una técnica que está en la poesía española de autor y tradicional, como por ejemplo: esta es la llave de Roma y toma/ en Roma hay una calle/ en la calle hay una casa/ en la casa hay un patio...etc.

Vila Carneiro (2016: 2) resalta, acertadamente, el alcance social que obtiene en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER):

Así, en el capítulo 4, punto 4.3 («Tareas y propósitos comunicativos»), se incluye un breve apartado titulado «Usos lúdicos de la lengua», en el que se encuadra a los juegos de mesa dentro de los «Juegos de lengua de carácter social».

Debemos entonces diferenciarlos de los “juegos de palabras”, que concretiza el MCER en “anuncios publicitarios; por ejemplo: «Disfruta la fruta»; titulares de los periódicos; por ejemplo, (distintas reacciones ante la llegada del euro): «Las dos caras de la moneda»; pintadas; por ejemplo: «La contaminación no te da respiro».20

No obstante, el humor que se plantea en el aula de E/LE surge casi siempre de textos con contenidos cómicos, como los que se refieren a expresiones tabú de tipo escatológico incluidas en el periodismo actual (Morant, 2006) o tiras cómicas como viñetas (Arroyo Fernández, 1999; González Verdejo, 2002). No es habitual encontrar que los propios alumnos participen en la autoría lingüística de los actos de habla cómicos y en esto consiste la divergencia con otras propuestas didácticas que combinan juego, humor y aprendizaje de L2.

El juego y su transmisión lingüística manifiestan una significación socio-cultural trascendental desde que Huizinga lo demostrara en su obra cumbre sobre la cuestión, *Homo ludens* (1938) hasta los documentos actuales de referencia para la enseñanza de E/LE en su dimensión lúdica. Sin embargo, me gustaría recordar la concepción que Huizinga plantea en el capítulo dos: el juego como libertad y como aceptación libre de normas imprescindibles (2000: 24).21 Esta

²⁰ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm (consultado el 23/03/2016).

²¹ Leído en la versión digital brasileira https://webmail2.ipb.pt/index.php/mail/viewmessage/getattachment/folder/INBOX/uniqueId/11353/filenam eOriginal/CONGRESO-CERVANTES_Circular.pdf (consultado 01/04/2016) ⁵ <http://dle.rae.es/?id=YQWDizl> (consultado el 25/03/2016).

libertad conduce al factor asombro o sorpresa que defiende para renovar el uso de juegos de mesa tradicionales.

Así en el DRAE,⁵ las tres primeras acepciones de 'sorprender' se refieren a la reacción pretendida en los alumnos:

1. tr. Pillar desprevenido.
2. tr. Conmover, suspender o maravillarse con algo imprevisto, raro o incomprensible. U. t. c. prnl.
3. tr. Descubrir lo que alguien ocultaba o disimulaba.

En lo concerniente a la reflexión metalingüística, varios autores en los últimos años vienen ocupando páginas y experiencias en algunos juegos de perfil lingüístico español, sobre todo desde finales de los noventa y con mayor abundancia desde 2000, con las aportaciones de Andreu y García sobre el juego en el aprendizaje de lenguas y su soporte tecnológico (2000, 2001, 2005, 2006) o los mencionados Lorente y Pizarro en la misma línea (2012), Labrador y Morote con una aportación notable de juego creativo de palabras (2008), pero también nuevas aportaciones de tono más humorístico e irreverente, con una intención de divertimento más diáfana, como las de Jáuregui (2008) que traza la base del humor como una emoción subjetiva dependiente del efecto que produzca un hecho o situación en cada persona y vinculada a la sonrisa, a la risa y a la hilaridad, presentando matices semánticos poco claros en español y, sobre todo, Morant (2006), que recurre a la escatología y el tabú lingüístico.

Además, la necesidad de trabajar sin guiones preestablecidos, con textos reales, con producciones auténticas en los actos de habla también resulta ostensible desde los años 70 y 80 con el enfoque comunicativo así como, posteriormente, las inteligencias múltiples, especialmente la emocional, como una de las nuevas vertientes psicopedagógica, definida y estructurada por Howard Gardner (1983) que, en el ámbito lúdico, se organiza en torno a la cooperación, la empatía, la asunción de reglas y los sentimientos de derrota y victoria, a pesar de que se venía hablando de emociones y de variados factores que desarrollan la inteligencia desde los años 60.

Estas confieren el adecuado marco teórico a esta propuesta que se aleja del enfoque lúdico más tradicional y se aproxima al enfoque lúdico más innovador o periférico.

3 Planteamiento de los nuevos juegos de mesa en E/LE: objetivos, metodología y resultados

La premisa sobre la que me baso se enuncia de la siguiente forma: aquellos errores habituales en el aprendizaje de lenguas extranjeras se interiorizan de una forma más permanente en situaciones educativas lúdicas basadas en la sorpresa. Esta última parte, “la sorpresa” es fundamental. Ya que el juego es un hábito en clases de E/LE, como se viene defendiendo, el factor extrañeza o desconcierto es necesario para conseguir un mayor índice de error real/natural, con el objetivo de paliar esos equívocos de lengua al comprobar que constituyen interferencias idiomáticas de lenguas en contacto en casi todos los hablantes en proceso de aprendizaje, sobre todo en el caso del portugués y el español, al ser de raíz latina. El estilo intelectual que empleo para ello se basa en modos de aprendizaje para el aprendiente poco tradicionales, propio de mi quehacer docente alejado de lo convencional. Pretendo que aborden de una forma crítica cualquier área de experiencia, problematizando, cuestionándose la relación docente/ aprendiente/ conocimiento. Aunque los nuevos estilos de aprendizaje se centran en el alumno como protagonista del proceso, para ciertas metodologías innovadoras la orientación es primordial para evitar el exceso de extrañeza que pueda crear cierta desmotivación.

Mi intención (que no fue tal cuando empecé a usar estos juegos en contexto de aula con extranjeros) se dirigía hacia cierta innovación en los juegos lingüísticos de mesa, a pesar de que me creaba unas expectativas inciertas. Debido a la necesidad de explorar esta vertiente de escritura creativa y juego, de lectura y juego, es decir, de aprendizaje lingüístico innovador decidí tratar algunos juegos de mesa pertenecientes a un circuito poco comercial y con una intención de entretenimiento claro, especialmente no académicos:

Entre los motivos más habituales para no aplicar el humorismo didáctico ni en las clases ni en los libros, sobresale la idea de que el humor es una pérdida de tiempo que rebaja la autoridad del docente y la seriedad de la materia (Morant, 2006: 89).

La metodología se basa justamente en la experiencia conjunta y desconocida por las dos partes interesadas, profesor y alumno. Conlleva, evidentemente, colocar en el mismo plano, no jerárquico, a aprendiente y discente, convirtiéndolos en compañeros, que interactúan y se influyen e implican mutuamente, sin obviar, de todas formas, que se atribuyen el uno al otro ciertas causas de comportamiento, roles, intenciones, conductas que le presuponen al contrario, muchas veces desacertadas (Bertoglia, 2005: 59-65). He comprobado en reiteradas ocasiones que a los alumnos suscita mayor interés aquello que se comparte por primera vez con ellos o que supone un aprendizaje de cero simultáneo, conjunto. El hecho de que experimentemos

juntos, o que lo haya usado en otros niveles y haya tomado la decisión de hacerlo con ellos en ese momento, los excita intelectualmente, los llena de orgullo y los predispone de forma total al juego y a los que vendrán, ya que el acopio es constante.

Dichos juegos han sido empleados en clases de primer y segundo ciclo de enseñanza superior en Portugal en la ESEB desde 2012, en los grados educativos de la Licenciatura de Línguas Estrangeiras: Inglês/Espanhol, Mestrado de Ensino de Inglês/Espanhol no Ensino Básico y el Mestrado de Tradução.

Absolutas idioteces es un juego cuya esencia es la competencia comunicativa escrita, descatalogado hace años, de Popular de juguetes, con unas reglas fáciles,²² cimentadas en la mezcla de las respuestas de los jugadores y la verdadera y conseguir escribir la respuesta más atractiva -idiota o no- para ser votado por los otros jugadores. Solo la práctica otorga verdadero éxito al jugador, aquel que capture el ritmo, sutileza y equilibrio entre las respuestas imposibles y verosímiles. He realizado dos partidas completas de alrededor de tres horas (aquel jugador que llegue al final del tablero, compuesto por un abecedario) con los dos grupos de máster, teniendo en cuenta que necesito un nivel de C1 para que la redacción de las respuestas falsas sea similar a la respuesta verdadera.

Las primeras observaciones lingüísticas llamativas se refieren a la competitividad absoluta creada entre los jugadores y a la reflexión metalingüística que se activa instantáneamente. Incido mucho en la necesidad de escribir el mejor español posible, ya que un simple error lingüístico supondría el descarte de esa respuesta como la verdadera por parte de los contrincantes, por lo que he de volver atrás algunas respuestas, llamativas por su “portuñol” (Siglas “AIOA: Asociación internacional de orquestas amadoras (sic)”). La segunda cuestión notable realza la capacidad de escritura creativa del estudiante de lenguas y humanidades: neologismos (Definición “Giróvago, -a: es una persona que habla mucho però no sabe nada, habla todo muy vago (sic)”), invenciones lingüísticas (Definición “Reamar: es la práctica de disminuir la irrigación de los huertos”), derivaciones semánticas (Definición “Bichofear: chofear dos veces”), creación de personajes, situaciones o ambientes muy atractivos (“26/09/1960: Seat saca al mercado un coche pionero, el Seat 600”). La tercera es la intencionada necesidad de exagerar en las idioteces, de crear textos realmente cómicos para cautivar a los otros jugadores

²² Aquí están las reglas <http://labuhardilladepol.blogspot.pt/2012/01/absolutas-idioteces-popular-dejuguetes.html> (consultado el 29/03/2016)

y ser reconocido como líder lingüístico, aunque eso suponga perder (Definición “Reamar: Remar hacia Marte”, Fecha “Un niño paralítico decide llegar a Jerusalén en su silla de ruedas”, Película “Huevos rellenos: Un hombre, después de 3 meses fuera de casa, vuelve y dijo (sic) a su mujer: ‘Tengo los huevos rellenos. Tienes que ayudarme a vaciarlos’”). Existe una cierta necesidad generalizada de expresar autoridad, creatividad y dominio de la lengua estudiada previamente. Mi participación como jugadora incentiva las respuestas, tímidas al principio, para que sepan estirar la escritura creativa hasta límites que consideran no académicos: (Personaje “Alfred Wolfram: Geólogo inglés, de ascendencia hitita, que descubrió la peridotita mientras rezaba en una ermita”; Definición “Agerasia: enfermedad de la percepción visual que impide distinguir el violeta y el rosa fucsia”).

Algunas dificultades todavía no interiorizadas en este nivel C1 y que deberían estar asentadas se centran en los diversos usos de subjuntivo. Tal es el caso de la estructura en infinitivo conjugado portugués (para comeren) en lugar del presente de subjuntivo (para que coman), por ejemplo. Se trata de uno de los autoerrores más corregidos y asumidos en el juego.

Preguntas de mierda pertenece a ese amplio grupo de nuevos juegos de una casa ya generosamente difundida, EDGE, en la categoría de juegos de cartas, y no juegos de tablero (subdividiendo así los juegos de mesa).

Después de un breve ensayo con los dos de 2º año de la licenciatura, me atreví a realizar el examen oral de final de la materia de una forma completamente experimental con el 1º año del máster de Traducción, donde cada alumno, en parejas de dos, entraban en la sala de aula y escogían una carta boca abajo, desconociendo todos, yo incluida, las preguntas que se iban a realizar. Las categorías son: Vida y cultura, Imaginario, Sexo, Gore, Cultura, Filosofía y Progreso. Cada alumno cogía una para él mismo, pero el otro podía añadir o participar al terminar el otro. Progresivamente cada examen demuestra más interacción entre ambos alumnos y con la profesora, claramente a partir de la pregunta de sexo. Con algunos de estos alumnos tengo casi cuatro años de trabajo, por lo que la confianza está asentada de manera firme, ya que nos conocemos también en nuestras facetas personales. Aparece mi normal y habitual verborrea e intervenciones en los exámenes orales para que se parezcan a una conversación o charla, aunque transite de lo coloquial a lo intelectual. Olvidan incluso que están siendo grabados y se dejan llevar por mis provocaciones y llegan a efectuar confidencias.

Me encuentro habituales errores en ellos, lo que me permite crear un esquema de deslices lingüísticos propios de lenguas en contacto, porque las preguntas son completamente desconocidas e imprevisibles para todos. He aquí algunos ejemplos: “estereótipo” (falso amigo acentual), “suceso” por “éxito” (falso amigo lexical), “los nuestros personajes” por “nuestros personajes” (interferencia gramatical del portugués), “tentar” por “intentar” (interferencia lexical del portugués), “cuando conseguir” por “cuando consiga” (estructuras gramaticales uso del subjuntivo).

Rory’s story cubes presenta un desarrollo comercial más extendido, sin que todavía así sea un juego conocido por todos los docentes de lenguas. Sus posibilidades son tan ilimitadas que resulta harto difícil referirlas aquí todas, solamente querría resaltar unas normas creadas por mí que han resultado un éxito por la sana competitividad creada y por la precisión lingüística requerida. Divido la clase en dos grupos, separados cada uno en “Comisión lingüística” y “Oradores”. Estos deberán contar una historia a partir de los nueve dados lanzados al azar (o dieciocho si empleamos los dos juegos, de acciones y viajes). Sus errores serán anotados por la Comisión lingüística del grupo adversario. La profesora, erigida como juez, valora la capacidad de los Oradores de no cometer errores y la de la Comisión para localizarlos, evaluarlos y solucionarlos. Esta variante del juego ha tenido tanta adhesión que lo he realizado en varios grupos desde 2º año de licenciatura hasta el máster.

Time’s up se trata de un juego sobre personajes con cierto recorrido, al que le encuentro la dificultad del conocimiento del componente sociocultural. Es difícil para un alumno de 18 o 20 años saber quiénes son algunos personajes de la cultura popular española (Isabel Pantoja), internacional (Mónica Lewinsky) o históricos (Jerónimo). Este juego puede incentivar para crear tarjetas con personajes más adecuados para ciertos niveles de lengua, pero tampoco se debería restringir contenidos y quizás sirviese para aumentar el nivel cultural general del aula. Por su parte, Rally Ras, poco explorado todavía, presenta más mímica e creación e innovación lingüística hasta dar lugar a un idioma nuevo. En este caso, la dificultad se centra en la espontaneidad de los alumnos, ya que requiere ciertas dosis dramáticas. En fin, todo un abanico de nuevos juegos imposibles de no desear en nuestras clases.

4 Conclusiones

La búsqueda de más alternativas a los juegos de mesas tradicionales no ha hecho más que comenzar. Desde Absolutas idioteces, el primero de los juegos de mesa lingüístico que decidí

pasar a un ámbito más académico, las posibilidades se han multiplicado exponencialmente. Con el objetivo básico de paliar errores habituales a través del deseo de ganar, la excitación por lo lúdico y el plus de la sorpresa, la metodología es esencialmente experimental y humorística. Si no fuese así, no creo que un alumno se hubiese permitido dar salida a esta definición de “bichofear”, término ya referido: “Cuando cumplen 35 años, las profesoras de español (mujeres) se convierten en bichos feos”.

5 Referencias

- Andreu, M^a Á.; García, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. In Bordoy, M.-Van Hooft, A.-Sequeros, A. Actas del I Congreso Internacional de Español para fines específicos. Ámsterdam: MCED, pp. 121-125. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf
- Andreu, M^a Á.; García, M.; Labrador, M^a J.; Mollar, G. (2001). La cultura en juego. CD-Rom. Madrid: Edelsa.
- Andreu, M^a A., García M. & Mollar M. (2005). “La simulación y el juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera”, en Cuadernos Cervantes, XI (55): 34-38. Disponible en <http://www.upv.es/diaal/publicaciones/andreu3.pdf>.
- Andreu, M^a A. ; García, M. (2006). “Aprender la lengua a través de La cultura en juego”, en O. Ulrike y otros (coords.): Towards the integration of ICT in language learning and teachings: reflection and experience. Col.lecció e Estudis filològics, 1. Castellón: Universitat Jaime I. Disponible en <http://www.upv.es/diaal/publicaciones/andreu2.pdf>.
- Bertoglia Richards, L. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. Psicoperspectivas, vol. IV, pp. 57-73. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/26/26>
- Gardner, H. (2011). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós ibérica.
- Huizinga, J. (1968). Homo Ludens. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Lorente Fernández, P.-Pizarro Carmona, M. (2012). “El juego en la enseñanza del español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas”. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*. Nº 23, julio. 1-26. Disponible en <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/821/554>
- Labrador, M. J.- Morote, P. (2008). “El juego en la enseñanza de ELE”. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*. Nº 17, primavera 2008. 71-84. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>
- Mir, J. M. (ed.) (1992). Diccionario VOX Latino-Español, Español-Latino. Barcelona: Bibliograf.
- Morant, R. (2006). ¿Con humor se explica y se aprende una lengua mejor? *Pragmalingüística*, vol 14, pp. 87-99. Disponible en <http://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/viewFile/106/119>
- Vigotsky, L. S. (1966). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Vila Carneiro, Z. (2016). “Aplicación práctica de los juegos de mesa a la enseñanza de lenguas: el Dixit y otros recursos más convencionales”. En Faya, F.- Guadamillas, J. Blanco- Elwes, O.- Ramón, M. (eds.).

Motivación y creatividad en la enseñanza de L2. Roma: Aracne Eritrice (en prensa).

Sitografía: <http://www.upv.es/jugaryaprender/espanol/>
<http://rinconprofele.blogspot.com.es/2013/09/los-juegos-de-mesa-en-el-aula-de-ele-i.html> (existen hasta tres entradas sobre juegos de mesa)