

Métodos de enseñanza comunicativos: El juego como estrategia didáctica en la instrucción del español como segunda lengua

Ferrer, T.

Ferrer, Tatiana.

Máster en Lingüística del español- Universidad de Houston (Estados Unidos)

Máster en Cultura Hispánica y Lenguaje- Universidad de Salamanca (España)

Profesora de Español como Segunda Lengua- Universidad de Houston

tatiana.ferrer@ymail.com

Cita: Ferrer, Tatiana. 2015. "Métodos de enseñanza comunicativos: El juego como estrategia didáctica en la instrucción del español como segunda lengua" en Revista *Lúdicamente*, Vol. 4, Nº8, Año 2015 octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 30 de Agosto de 2015 y aceptado para su publicación 30 de septiembre de 2015

Resumen

El método más efectivo para el aprendizaje no es aquel que suscita el acto de aglutinar ideas, sino aquel que promueve su creación y recreación (Freire, 1970). Así también, y como señala Vygotsky (1978), el juego constituye una estrategia didáctica versátil que promueve el desarrollo mental y estimula la construcción de conocimientos. El presente trabajo toma en cuenta los principios más importantes de las teorías constructivistas de enseñanza-aprendizaje, dentro del marco de las metodologías comunicativas, con el objetivo de desarrollar una propuesta pedagógica basada en estrategias didácticas lúdicas destinadas a la enseñanza del español a estudiantes universitarios de segunda lengua (L2).

A través de la descripción teórico-analítica, a) se puntualizan los principales preceptos de las teorías constructivistas de Piaget, Vygotsky y Ausubel en el marco de la metodología comunicativa de enseñanza de segundas lenguas; b) se señalan los aspectos fundamentales de las estrategias didáctico-pedagógicas basadas en el aprendizaje a través del juego; y c) se concluye con ejemplos de herramientas didácticas lúdicas para la enseñanza del español como segunda lengua, diseñadas en función de los conocimientos previos, el aprendizaje significativo y la interacción social.

Palabras clave: estudiantes de español como segunda lengua, teorías pedagógicas constructivistas, metodología comunicativa, aprendizaje lúdico.

Abstract

The most effective teaching method is not one that promotes the agglutination of ideas, but one that promotes their creation and recreation (Freire, 1970). Also, as Vygotsky (1978) affirms, the game is a versatile didactic strategy that promotes mental development and encourages the construction of knowledge. This article takes into account the main principles of constructivist educational theories within the framework of communication methodologies, in the aim of developing a pedagogical proposal based on ludic strategies for teaching Spanish to second language students (L2) of higher education. Through theoretical and analytical description, a) the main tenets of constructivist theories of Piaget, Ausubel and Vygotsky are defined in the framework of communicative methodology in teaching second languages; b) fundamental aspects of educational and pedagogical strategies, based on learning through play, are identified; and c) examples of ludic didactic strategies for teaching Spanish as a second language are developed, based on prior knowledge, meaningful learning, and social interaction.

Keywords: Spanish as second language learners, constructivist pedagogical theories, communicative methodology, ludic learning

"[Los] ser[es] humano[s], bien diferenciado[s] de los animales irracionales que vemos en el zoológico o el circo (...) son para ser educados, no adiestrados." Freire (1989)

I. Introducción

Ducar (2008) argumenta que el rol de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los Estados Unidos es estrictamente pasivo. Afirma también que la educación formal es impartida a través de la transmisión de conocimientos dominada por el docente y la consecuente recepción e internalización por parte del alumno. Faltis (1990) asevera la postura de Ducar estableciendo que, desde principios del siglo XX, la educación en los Estados Unidos se ha basado en prácticas pedagógicas centradas en la transferencia unidimensional de información y en el desarrollo de habilidades básicas que no admiten que los estudiantes sean partícipes dinámicos de su propio proceso de aprendizaje.

En objeción a estas prácticas, Mercado y Rogovsky (2015) hacen énfasis en que la formación académica deber estar estrechamente vinculada con el hacer y la experiencia, no con la repetición memorística y teorizante. De igual modo, en el campo de la lingüística, Dussias (2003) y Cesteros (2004) concuerdan en que la adquisición de una segunda lengua (ASL) se produce cuando los estudiantes participan en interacciones comunicativas significativas.

Por las razones presentadas en los párrafos anteriores -y muchas otras¹ que no se desarrollan en este escrito-, es preciso considerar la integración curricular y didáctica en torno a una metodología comunicativa de enseñanza-aprendizaje centrada en los alumnos, que responda a sus inherentes necesidades educativas y genere una disposición estable para el trabajo escolar creativo en base a la reflexión y el análisis crítico. Así mismo, la implementación de prácticas pedagógicas constructivistas que asisten en la formación integral de los estudiantes y promueven el desarrollo cognitivo en función de los conocimientos previos, la interacción social y el aprendizaje significativo contribuyen a que los alumnos establezcan conexiones entre los conocimientos que ya poseen y aquellos que se les propone aprender, construyendo significados y atribuyendo un mayor sentido a lo aprendido.

Paralelamente, este modo de concebir el aprendizaje proyecta al docente, no como un mero transmisor de conocimientos, sino más bien como un profesional que debe analizar e interpretar el contexto en el que se desenvuelven sus estudiantes, contribuyendo a su desarrollo personal y promoviendo la socialización actuando como mediador entre la estructura cognoscitiva del estudiante y los contenidos del aprendizaje (Lafford y Salaberri, 2003). Debe ser también el docente quien establece las relaciones entre los mecanismos de instrucción y el diseño de los mismos, para determinar cómo una técnica o una estrategia de instrucción pueden corresponder mejor, en un determinado contexto, a un grupo de estudiantes específicos (Keller, 1979).

¹ Remítase a Cesteros, S. (2004): "Factores extralingüísticos que intervienen en el aprendizaje" (84-85) y "Variables individuales que influyen en los resultados de los aprendices" (121-125).

Piaget (1951) y Vygotsky (1966) destacan los beneficios del desarrollo cognitivo que se generan a partir del juego y enfatizan en las ventajas que proporciona la educación a partir de la implementación de estrategias lúdicas. Del mismo modo, y desde el punto de vista antropológico, Johan Huizinga (1949) concibe al juego como una actividad tan esencial como la reflexión misma; una cualidad intrínsecamente motivadora. Y, en el área de la adquisición de segundas lenguas, Guastalegnanne (2009) señala que las actividades áulicas que involucran juego suscitan entusiasmo por parte de los aprendientes y posibilitan la integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, dentro de un marco comunicativo y significativo de aprendizaje.

El presente trabajo consta de tres secciones principales. En primera instancia se desarrollan los principios fundamentales de las teorías constructivistas de Piaget, Vygotsky y Ausubel, **enmarcados** dentro de la metodología de enseñanza comunicativa, y **aplicables** a la instrucción de segundas lenguas. En la segunda sección se puntualizan las características de las estrategias didácticas a partir del juego. Y en la tercera se proponen herramientas didácticas lúdicas diseñadas para la enseñanza del español como segunda lengua.

II. Teorías constructivistas en el marco de la metodología comunicativa

II.1. ¿Qué es el constructivismo?

Es preciso enfatizar el hecho de que toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo (Riviére, 1987), es decir, lo interpreta como “constructor” de su propio aprendizaje. Según lo afirman Rosas y Sebastián (2008), el constructivismo surge como oposición a las concepciones conductistas, cuya premisa básica es que el sujeto adquiere el aprendizaje por medio de la relación estímulo-respuesta. El conductismo radical, planteado por el psicólogo Burrhus Frederic Skinner, y con apogeo en las décadas de los 50 y 60, se origina en Estados Unidos a partir de propuestas que emergen dentro del marco de la psicología cognitiva. Según esta corriente estructuralista, Skinner (1971) establece que al nacer, el cerebro del ser humano es como una tabula rasa que aprende a partir de estímulos. En otras palabras, la asociación de un estímulo con una reacción determinada conlleva a que el educando internalice las estructuras que se le enseñan, de manera rígida, repetitiva, mecánica y uniforme. Consecuentemente, el proceso conductista de enseñanza-aprendizaje se centra en el docente, quien es quien crea ese estímulo en la clase para obtener las respuestas sistemáticas por parte de los alumnos. Aunque Skinner constituye una de las figuras más representativas (e influyentes) del conductismo radical, psicólogos² de la misma corriente también realizan sus aportes a lo largo del siglo XX.

Contrario al conductismo, el constructivismo se manifiesta en las estructuras mentales internas; en la forma a través de la cual la información es recibida, organizada y almacenada de acuerdo a su significancia. El proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista supone la interacción dinámica entre los instructores, los alumnos y las actividades, que están diseñadas para promover la construcción de conocimientos a partir del contacto con la realidad (significancia del contenido), la experiencia personal (conocimientos previos) y la interacción con otros (desarrollo social).

II.1.1. Piaget, Vygotsky y Ausubel

² Las aportes completos de los principales representantes del conductismo pueden leerse en Schunk (1997): “Estructuralismo y funcionalismo” (25-62).

Los aportes de Piaget, Vygotsky y Ausubel, constituyen la base de las teorías constructivistas de enseñanza-aprendizaje. En los siguientes apartados, se introduce a los autores y se presentan sus principales aportes.

Jean Piaget (1896-1980) es uno de los investigadores más influyentes en el ámbito de la psicología del desarrollo cognitivo. Además de ser un erudito en las áreas de la biología y la filosofía, Piaget es considerado un epistemólogo genético, interesado principalmente en los procesos biológicos que participan en la adquisición del conocimiento. Sus aportes al constructivismo se basan, esencialmente, en dos procesos: la asimilación y la acomodación de estructuras mentales; ambos procesos son simultáneos, se utilizan durante toda la vida y son imprescindibles para la adaptación al medio ambiente. Según Piaget (1971), el sujeto, desde su nacimiento, tiene conocimientos previos (estructuras cognitivas básicas) que permanentemente se modifican en función de las experiencias a las que está expuesto (interacción con el medio). Por lo tanto, en la teoría constructivista de Piaget se plantea al docente como facilitador y orientador del proceso de construcción del aprendizaje, en el cual, el estudiante participa activamente, adquiriendo estructuras internas cada vez más complejas.

La teoría del Desarrollo Social de **Lev Vygotsky (1896-1934)** constituye uno de los pilares esenciales del constructivismo. Para Vygotsky (1978), la interacción social juega un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, al cual define como un proceso activo por parte del estudiante quien debe construir su propio conocimiento a partir de sus experiencias y la interacción con otros; señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmerso. Vygotsky afirma que en la educación escolar hay que distinguir entre aquello que el alumno es capaz de aprender y hacer por sí solo (Zona de Desarrollo Próximo) y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas (Zona de Desarrollo Potencial), la brecha que existe entre estos dos niveles delimita el margen de incidencia de la acción educativa; el docente debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe ayuda pedagógica suficiente (Zona de Desarrollo Real). De acuerdo a esta teoría constructivista, el rol del docente es participativo, en tanto que, conforme el estudiante se vuelve más competente, el maestro reduce de forma paulatina su asistencia.

Finalmente, el psicólogo y psicopedagogo **David Ausubel (1918–2008)**, quien plantea el desarrollo del conocimiento a partir del aprendizaje significativo, propone una teoría que incluye tanto la importancia de los conocimientos previos (Piaget), como la influencia de la interacción social (Vygotsky) en el proceso cognitivo. Para Ausubel (1963, 58), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento. Ausubel considera el aprendizaje como un proceso activo, que no sólo implica pensamiento, sino también afectividad; únicamente cuando ambos factores se presentan de modo simultáneo, el aprendizaje resulta significativo. En otras palabras, el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información “se conecta” con un concepto relevante, preexistente en la estructura cognitiva, lo cual implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones puedan ser aprendidos en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como punto de “anclaje” a las primeras (Ausubel, 1983). Ausubel agrega también, que es necesario que el estudiante posea cierta

predisposición (o motivación) para que se consiga el aprendizaje. Por lo tanto, no se trata únicamente de indagar en la cantidad de información que el alumno tiene, sino más bien de determinar cuáles son los conceptos, proposiciones y motivaciones que ostenta, y su grado de estabilidad.

El aprendizaje significativo y la interacción social están siempre interrelacionados desde la perspectiva de Vygotsky, ya que las relaciones interpersonales permiten que los conocimientos logrados por el educando adquieran significados socialmente compartidos en un determinado contexto.

A continuación se presenta un cuadro comparativo que sintetiza las características principales de cada uno de los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje abarcados en esta primera sección del ensayo:

Tabla 1. Comparación de modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje

Conductismo	Constructivismo		
Skinner	Piaget	Vygotsky	Ausubel
La mente del estudiante es como una tabula rasa, sin conocimientos previos ni motivaciones específicas. La adquisición del conocimiento es mecánica, sistemática y memorística; uniforme para todos los sujetos. El estudiante es receptor pasivo de información y debe ser capaz de producir un resultado determinado a partir de un estímulo determinado. El docente es el poseedor absoluto del saber y el transmisor directo del mismo. Sólo se tiene en cuenta el resultado final y la cantidad de información que ha mecanizado y memorizado el estudiante. La evaluación es cuantitativa, colectiva y uniforme; si no se alcanzan los objetivos preestablecidos, no se ha aprendido.	El educando construye su conocimiento a través de la asimilación y reacomodación de estructuras mentales. Los conocimientos previos se modifican continuamente gracias al <i>input</i> externo y a la interacción con otros. El educando participa activa y críticamente en la construcción de su conocimiento. El docente como facilitador y orientador modela actividades áulicas para lograr que las estructuras mentales previas se reacomoden en función de los conocimientos nuevos. Se tiene en cuenta el proceso de construcción de conocimiento del alumno más que el resultado. La evaluación es cualitativa, individualizada y mide el progreso logrado desde el comienzo hasta el final del proceso.	La construcción del conocimiento se genera a partir de experiencias vivenciales y la interacción social, en un medio natural o cuasi natural. Se tiene en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo, para asistir al estudiante a llegar a la Zona de Desarrollo Potencial. La participación del educando es cooperativa, activa y crítica. El docente es un participante activo que interviene en actividades que el alumno no es capaz de hacer por sí solo. Reduce su asistencia de forma paulatina. Tiene mayor importancia el proceso de construcción de conocimiento que el resultado. Se evalúa el progreso del estudiante según su avance desde la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Potencial.	El conocimiento se construye a través del aprendizaje significativo que implica pensamiento y afectividad. La interacción social y los conocimientos previos permiten que se conecte lo sabido con lo aprendido. La participación activa, con motivación y predisposición para aprender es indispensable para que se construya el conocimiento. El rol del docente es de mediador; indaga sobre los conocimientos previos y las motivaciones de los alumnos e implementa estrategias (<i>input</i>) significativas que funcionan como punto de anclaje entre las estructuras cognitivas preexistentes y los nuevos conocimientos. El proceso de construcción de conocimiento es más importante el resultado. La evaluación es procedural y situacional y toma en cuenta aspectos participativos y colaborativos.

Teniendo en cuenta los aportes de Piaget, Vygotsky y Ausubel, cabe resaltar que *“individuals create their own new understandings on the basis of an interaction between what they already know and believe, and ideas and knowledge which they come into contact”* (Resnik, 1989), y por lo tanto es necesario contribuir al desarrollo cognitivo de los alumnos desde una perspectiva pedagógica constructivista, adoptando el rol de docente participativo, facilitador del aprendizaje, que estimula a los educandos sin forzar el mismo; de docente mediador, entre el estudiante y los saberes socioculturales; y de docente introductor de los conocimientos significativos, que investiga acerca de los conocimientos previos y las motivaciones de sus alumnos.

Los principios planteados por el constructivismo, desarrollados en esta sección, son considerados y enmarcados dentro de la metodología comunicativa de enseñanza de lenguas.

II.2. Metodología comunicativa

El **método comunicativo** está, en gran parte, basado en las hipótesis planteadas por Krashen³ (1982) y en concepto de la competencia comunicativa propuesta por Dell Hymes (1966) en la década de los 60s, que surge en reacción a las ideologías chomskianas acerca de la competencia gramatical⁴ (Koike y Klee, 2003). Pero no es sino hasta mediados de los 70s que la metodología comunicativa comienza a implementarse con mayor ímpetu, suplantando a las prácticas pedagógicas conductistas.

II.2.1. Características de la metodología comunicativa en la ASL

Esta metodología incorpora el contexto (dónde, cuándo, y con quién se desarrolla el proceso comunicación) basándose, principalmente, en el desarrollo de las competencias comunicativas. Incluye también la enseñanza de factores culturales, sociales, geográficos, políticos y económicos, relativos a las comunidades o sociedades que emplean la lengua que se enseña. Estos conocimientos son impartidos en el estudiante para que aprenda a utilizar el código comunicativo según la situación dada: formal, informal, casual, espontánea, etc.

A partir de la implementación pedagógica de este método, se pretende que los aprendientes sean capaces de determinar cuándo hablar o callar, cómo ofrecer ayuda y saber respetar los turnos de habla. Asimismo, se promueve el lenguaje oral y el desarrollo de habilidades que le permitan al estudiante expresar sus ideas, actitudes y deseos libremente (Saville-Troike, 1982).

Brown (1987) agrega que para este modelo, la función comunicativa del lenguaje es lo más importante y que el alumno logre la “forma correcta” no es el objetivo primordial. Se

³ Vease Cesteros, S. (2004, 115-119)

⁴ “El concepto de competencia gramatical fue propuesto por N. Chomsky en la obra *Estructuras sintácticas* (1957), y constituye un concepto fundamental en la tradición de la llamada Gramática Generativa, que se propone como fin último hacer explícito el conocimiento implícito sobre la propia lengua que tienen los hablantes. Sin embargo, desde otras disciplinas lingüísticas que atienden a aspectos relacionados con la lengua en uso se ha puesto en entredicho que el mero conocimiento de la gramática de una lengua permita usarla siempre de manera adecuada. D. Hymes, en sus trabajos de sociolingüística y de etnografía de la comunicación, propuso hacia los años 70 del siglo XX el concepto de competencia comunicativa como una capacidad de alcance más amplia que permite a un hablante comportarse comunicativamente de forma adecuada, para lo cual no debe poseer únicamente un dominio sobre las reglas gramaticales de buena formación de oraciones, sino también sobre las reglas que determinan el uso de la lengua en la producción de enunciados adecuados en el contexto discursivo.” (Centro Virtual Cervantes, 1997)

motiva al estudiante a usar la L2 en la comunicación, producción y comprensión lingüística, en contextos más o menos espontáneos (contextos “cuasi-naturales”).

Como lo indica Cesteros (2004), el estudiante es el protagonista del su propio proceso de aprendizaje y por lo tanto, la tarea principal del educador, según este modelo, es crear un ambiente propicio para que el alumno tenga la oportunidad de comprobar sus hipótesis emergentes sobre la L2. De igual manera, el docente como facilitador, debe minimizar el filtro afectivo⁵, propiciando situaciones acordes a las necesidades de los alumnos y minimizando situaciones que puedan fundar ansiedad.

II.2.2. Competencias que “idealmente” deben llegar a dominar los estudiantes

Según Koike y Klee (2003), la metodología comunicativa hace hincapié, principalmente, en el desarrollo de las competencias orales de los alumnos teniendo en cuenta los factores y contextos socioculturales. Sin embargo, la metodología comunicativa ha sufrido cambios y modificaciones a lo largo de los años, con la intención de optimizar sus prácticas pedagógicas, y en la actualidad, se propone que lo ideal es que los estudiantes alcancen una “proficiencia⁶” completa de la competencia comunicativa que, según Canale y Swain (1980) consta de cuatro componentes: (a) gramatical (b) sociolingüístico (c) discursivo y (d) estratégico. No obstante, aunque el desarrollo absoluto de las capacidades comunicativas orales y escritas (como hablantes nativos) es lo que muchos docentes pretenden alcanzar con la enseñanza de segundas lenguas, en la mayoría de los casos, esta meta es demasiado ambiciosa y prácticamente imposible de lograr debido a la escasez de tiempo y las diferentes características y necesidades de los aprendices (Koike y Klee, 2013).

Se proponen varias formas para implementar el **método comunicativo** en la enseñanza de segundas lenguas. Algunas de las más destacadas son: el Enfoque Natural; Respuesta Física Total; Sugestopedia; Método Silencioso; el Aprendizaje Lúdico; entre muchas otras. Estas estrategias didácticas pueden combinarse entre sí para promover una mayor eficacia en la aplicación de la metodología comunicativa.

Por limitaciones de tiempo y extensión, en el presente artículo sólo se desarrollan las estrategias de Aprendizaje Lúdico. La siguiente sección sintetiza algunas de las propuestas teóricas más destacadas y puntualiza las características principales de dichas prácticas pedagógicas.

III. El juego y el aprendizaje

Winnicott (1971 en Cortes Pérez, 2004) afirma que:

El jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra “adentro”... tampoco está “afuera”. Jugar es hacer. Es bueno recordar siempre que el juego es por sí mismo una terapia. En el juego, y solo en él pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador. (p. 87)

⁵ “Es la hipótesis según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto [input], elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos.” (Centro Virtual Cervantes, 1997)

⁶ “El concepto de proficiencia (ingl. *Proficiency*) remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. Puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular.” (Centro Virtual Cervantes, 1997)

Siguiendo la corriente ideológica de Winnicott, Prieto Figueroa (1984) agrega que el juego representa una herramienta didáctica esencial en la educación formal ya que circunscribe una serie de actividades agradables, de corta duración, amenas y regladas que admiten el fortalecimiento de valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la solidaridad. Adicionalmente, a través de las actividades lúdicas en clase, se propicia el incremento de la confianza en “sí mismo” en los estudiantes y se fomenta la participación activa y crítica en situaciones contextualizadas que orientan hacia la construcción de conocimientos de manera significativa.

III.1. El juego según Piaget

Piaget (1951) en su libro *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*, establece las diferentes etapas del desarrollo cognitivo, a partir del juego, en niños pequeños (2 meses a 4 años). Según Piaget estos estadios suceden al desarrollo físico-biológico de los individuos, quienes, a través del juego, logran asimilar la realidad. Sus investigaciones, así como las que le suceden, demuestran que las cualidades de los juegos evolucionan gradualmente hacia acciones más concretas y mayormente controladas (Casby, 2003).

Para Piaget (1971), la función adaptativa del juego es también una manera de aprehender la realidad sin interferencia ni coerción; conlleva a la comprensión del contexto, la construcción de significados y la inserción social. Mediante el juego los sujetos amplían su percepción del mundo y replican contextos desarrollando sus habilidades y posibilidades de actuar. En las etapas más avanzadas del juego se adquieren las nociones de “regla” y “norma” que, por consiguiente, promueven el respeto hacia los demás, la empatía y la cooperación.

III.2. El juego según Vygotsky y Ausubel

Vygotsky (1966) plantea que el juego constituye una actividad social natural y, por ende, el individuo satisface sus necesidades a través del mismo. Es decir, dado que el juego se genera en el entorno socio-cultural a partir de la interacción dinámica entre los sujetos, sus actos y motivaciones se desarrollan conscientemente en base al conocimiento sobre el mundo que construyen según como lo perciben. Estos fenómenos, que se originan en el juego, posibilitan el desarrollo cognitivo, moldean el pensamiento y determinan la forma de actuar (Arfwedson, 1992).

Teniendo en cuenta lo propuesto por Vygotsky, **Ausubel** (1968) estudia los fenómenos que se originan a partir del juego dentro del ámbito pedagógico; afirma que los sujetos transfieren los conocimientos y actitudes previamente adquiridas en sus vidas cotidianas, al contexto educativo cuando participan de actividades lúdicas. Y es por ello que las perciben como operaciones “conocidas” y significativas, cimentando su aprendizaje en estructuras preliminares (conocimientos previos) y satisfaciendo sus necesidades socio-culturales en un espacio académico contextualizado.

En ambas propuestas, Vygotsky y Ausubel, aseguran que la interacción en el juego con personas con un conocimiento más elevado, como el profesor (u otros educandos con mayor experiencia), es lo que impulsa y origina la construcción de conocimientos significativos. Mientras que Piaget (1971), asegura que debido a factores bilógicos, los estudiantes construyen mejor el conocimiento cuando participan en actividades lúdicas con compañeros coetáneos.

III.3. El juego como estrategia didáctica en la enseñanza formal de segundas lenguas

Contreras Domingo (1991:19) define a la didáctica como la “disciplina que explica los procesos de enseñanza aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas”. Los juegos, empleados como estrategias pedagógicas, conforman actividades áulicas benéficas y útiles puesto que constituyen una forma alternativa de suscitar el aprendizaje en los estudiantes; desde la recreación se estimula la creatividad y se incentiva la participación.

Al respecto, Guastalegnanne (2009) agrega también que en las clases de español como lengua extranjera (o segunda lengua) el juego es de suma importancia ya que, al percibirse como una actividad natural, contribuye a que los aprendientes actúen de manera espontánea y resuelvan situaciones lingüísticas conflictivas, con eficacia y sin demasiada ansiedad.

A su vez, el docente como mediador/facilitador tiene la posibilidad de emplear estrategias lúdicas que se acoplen a los intereses, necesidades, expectativas, edad y ritmo de aprendizaje de sus alumnos (Torres, 1999). Esto no significa que de forma azarosa y sin parámetros ni objetivos preestablecidos, el juego se va a introducir e implementar en el salón de clases. Por el contrario, y según lo sugiere Ortiz Ocaña (2009), antes de utilizar el juego como estrategia pedagógica es preciso planificar exhaustivamente una secuencia didáctica detallada, teniendo en cuenta los fundamentos que a continuación se describen.

Planificación de una secuencia didáctica para la enseñanza de segundas lenguas
(Adaptación de Ortiz Ocaña, 2009:66)

1.- Establecer los objetivos generales y específicos.

2.- Estrategias de Inicio:

a) Motivación inicial e indagación de conocimientos previos.

b) Preguntas disparadoras.

2.- Estrategias de Desarrollo:

a) Ejecución:

Técnicas Auditivas: ¿Qué escuchamos?

Técnicas Visuales: ¿Qué vemos?

Técnicas Gráficas: ¿Qué leemos o apreciamos?

Técnicas Vocales: ¿Qué decimos?

Técnicas Vivenciales: ¿Qué sentimos?

b) Reforzamiento:

¿Qué pensamos sobre los elementos escuchados, vistos, leídos, apreciados, dichos o vividos (sentidos)?

c) Vinculación con la vida:

¿Qué relación tiene esto con la realidad?

¿Cómo se manifiesta en nuestro barrio, ciudad o país?

3. Estrategias de cierre:

a) Repaso y Generalización:

¿Qué conclusión podemos sacar?

¿Cómo resumimos lo discutido?

¿Qué aprendimos?

b) Reciclaje de contenidos para la planificación de la próxima secuencia didáctica.

Una vez delineada la secuencia didáctica, se procede a seleccionar estrategias pedagógicas teniendo en cuenta las características de los estudiantes y que, a juicio del docente, podrían resultar más acordes para su implementación en el aula. En este estudio en particular, se abarcan sólo aquellas que involucren el juego.

Los juegos didácticos siempre deben corresponder a los objetivos de la secuencia pedagógica y estar estructurados en torno a las características, intereses y necesidades de los educandos en cuestión.

III.3.1. ¿Cuándo y cómo emplear estrategias didácticas lúdicas en el aula?

Los juegos pueden utilizarse a lo largo de toda la clase, tanto en las estrategias de inicio, como en las de desarrollo o las de cierre. La versatilidad de las prácticas lúdicas permite que su implementación sea flexible, variada y auténtica. Tampoco es necesario que todas las actividades se introduzcan bajo la categoría de “juego” de manera explícita. Es decir, dado que es posible que algunos estudiantes perciban las actividades lúdicas como una “pérdida de tiempo” y/o infantiles, el docente puede simplemente proponer situaciones que conlleven al juego pero sin presentarlas (verbalizarlas) como tales. Por ejemplo, en lugar de plantear “hacer un juego con el subjuntivo”, puede sugerir “practicar el subjuntivo a partir de una actividad dinámica”.

III.3.2. Fases de los juegos didácticos

Ortiz Ocaña (2009:62) en su libro *“Educación Infantil: afectividad, amor y felicidad, currículo, lúdica, evaluación y problemas de aprendizaje”* establece las fases que supone la implementación de juegos didácticos en las clases:

A. Introducción:

Comprende los pasos o acciones que posibilitarán comenzar o iniciar el juego, incluyendo los acuerdos o convenios que permitan establecer las normas o tipos de juego.

B. Desarrollo:

Durante el mismo se produce la actuación de los estudiantes en dependencia de lo establecido por las reglas del juego.

C. Culminación:

El juego culmina cuando un jugador o grupo de jugadores logra alcanzar la meta en dependencia de las reglas establecidas, o cuando logra acumular una mayor cantidad de puntos, demostrando un mejor dominio de los contenidos y desarrollo de habilidades.

III.3.3. Sugerencias para la implementación de juegos didácticos en clases de EL2

Hernán Guastalegnanne (2009:6) presenta cinco sugerencias para que el trabajo con juegos en la clase de español como lengua extranjera (o segunda), sea fructífero:

1. El entusiasmo es contagioso: El profesor debe estar muy seguro del juego que va a proponer, estar familiarizado y sentirse cómodo con él. Su entusiasmo va a motivar a los estudiantes y al resto del grupo. Es aconsejable animar el interés de los alumnos constantemente durante el juego y no permitirles que se desmoronen o pierdan el entusiasmo si van en el último lugar. Alentar siempre procurando ser lo más imparcial posible. Es muy importante ser justo en los juegos, premiando al ganador o los ganadores, esto estimulará futuras actividades lúdicas.
2. El juego debe ser elegido acorde al grupo: El nivel y la personalidad de los estudiantes son factores clave al momento de decidir qué juegos realizar con ellos. Otros factores importantes son la cantidad de estudiantes, la edad, las necesidades lingüísticas y los estilos de aprendizaje. La dificultad de los juegos debe ir incrementando paulatinamente. Es conveniente que todos los juegos requieran de alguna habilidad o conocimiento de la lengua para llegar a la meta y este lenguaje debe ser acorde al nivel de los estudiantes y al momento específico del programa.
3. El reglamento es sagrado: Las reglas deben estar claras, ser respetadas y nunca cambiarse a mitad del juego. Es preferible que el reglamento del juego esté escrito, en una hoja o en la pizarra, de esta manera es objetivo y no presenta al profesor como el juez y/o referee, sino como un facilitador o animador del mismo.
4. El juego tiene su propia función comunicativa: Antes de jugar se deben enseñar los exponentes necesarios para el desarrollo del juego. “¿A quién le toca?”, “Un turno sin jugar”, “¡Tramposo!” , “Pásame el dado” o “¿Quién da?” son enunciados que los estudiantes van emplear durante el proceso lúdico. También se debe repasar el vocabulario específico como “Tarjetas”, “Retroceder”, “Tirar el dado” o “Repartir”.
5. El tratamiento del error debe ser cuidadoso: No es una buena idea interrumpir el juego con correcciones, ya que los estudiantes estarán más concentrados en la fluidez que en la precisión. Es mejor tomar nota y trabajar los errores al final del juego o en otra clase.

El juego puede utilizarse como herramienta pedagógica para promover la construcción significativa de conocimientos. El carácter sociocultural y natural de las actividades lúdicas abarca todos los estadios evolutivos de la personalidad (inclusive en la adultez) y, por lo tanto, la naturaleza del aprendizaje estriba en la naturaleza misma de los juegos. (Leif y Brunelle, 1978).

Ya desarrolladas las teorías sobre el juego más destacadas, y puntualizadas las características principales, en el último segmento de este trabajo se proponen posibles lineamientos

didácticos lúdicos, de instrucción académica impartida a estudiantes de español como segunda lengua, a partir de las teorías constructivistas de enseñanza-aprendizaje en el marco de la metodología comunicativa.

IV. Estrategias pedagógico-didácticas lúdicas en la enseñanza del español como L2

A continuación se proponen 4 estrategias didácticas (o herramientas pedagógicas) lúdicas, cada una de las cuales se centra en el desarrollo de una competencia comunicativa en particular⁷ -y otras contiguas- con la intención de servir de apoyo para las prácticas docentes de español como segunda lengua, y están diseñadas en función de conocimientos previos, el aprendizaje significativo y la interacción social. Todos los juegos están delineados de manera flexible y general, en tanto que pueden ser modificados y optimizados para adaptarse mejor a cada grupo específico de estudiantes⁸.

VI. 1.1. Juego de las palabras desconocidas

Competencia comunicativa principal: Gramatical

Competencia comunicativa contigua: Estratégica

Objetivo lingüístico: Expansión del vocabulario. Deducción de significado por contexto.

Duración: 20' - 30'

Materiales: Oraciones escritas en retazos de papel. (Véase ejemplo en ANEXO 1)

Preparación: El profesor debe preparar 6 oraciones en retazos de papel con vocabulario desconocido para los alumnos que desea trabajar (con copias para cada grupo). Cada oración describe el significado de una palabra en otra oración. La 6ta oración no tiene ninguna palabra resaltada ya que se utiliza de guía para que los estudiantes sepan que es la final.

Procedimiento:

- Se reparten las 6 oraciones a cada grupo (de 3 o 4 estudiantes).
- Los estudiantes leen las oraciones y, en una hoja de papel con sus nombres, anotan la secuencia de oraciones de manera tal que las definiciones de las palabras resaltadas sean continuas y aparezcan en la oración siguiente.
- El docente recoge todas las hojas de papel. Entre todos, en voz alta, se organizan las oraciones en una secuencia, se examinan los significados de las “nuevas” palabras y el docente escribe las oraciones en orden, en la pizarra.
- Gana el grupo que tiene más oraciones correctas según el orden de la secuencia.

Nota:

La cantidad de oraciones y palabras puede variar según el objetivo del docente. Este juego también puede utilizarse para trabajar tiempos verbales, adjetivos, o cualquier tipo de vocabulario que se desea enseñar o repasar.

⁷ Gramatical, sociolingüística, discursiva o estratégica. Para una descripción detallada de cada una de las competencias comunicativas según Canale y Swain (1980), véase Koike y Klee (2003, 13-14).

⁸ Para más ejemplos de propuestas didácticas lúdicas, consulte Baretta (2006) y Guastalegnanne (2009).

VI.1.2. Conociendo ciudades de Latinoamérica

Competencia comunicativa principal: **Sociolingüística.**

Competencias comunicativas contiguas: Discursiva. Estratégica. Gramatical.

Objetivo Lingüístico: Imperativo. Formas de comando. Instrucciones.

Duración: 25' - 40'

Materiales: Impresiones de Mapas de alguna ciudad en un país hispanohablante con puntos de interés resaltados. (Véase ANEXO 2)

Preparación: El docente imprime el mapa de la ciudad latina que desea desarrollar en clase, con sus puntos de interés.

Procedimiento:

- a. Se divide a la clase en grupos de 4 estudiantes.
- b. A cada grupo se le entrega un mapa y se le asigna un punto de partida y uno de interés.
- c. En un papel cada grupo tiene que escribir instrucciones, en forma de mandato, para ir desde el punto de partida al de interés.
- d. Después de un tiempo límite, los grupos se intercambian las instrucciones.
- e. Cada equipo tiene que seguir las instrucciones y descubrir a qué lugar de interés llevan.
- f. Gana el equipo que más rápido descubre el lugar al que llevan sus instrucciones.

Nota:

Es importante que el docente monitoree la actividad mientras los estudiantes confeccionan las instrucciones para asegurarse de que sean claras y estén correctamente redactadas. Esto prevendrá que los equipos tengan dificultades a la hora de determinar el punto de interés a dónde llevan las instrucciones.

VI.1.3. Cuéntame una historia

Competencia comunicativa principal: **Discursiva**

Competencias comunicativas contiguas: Gramatical. Sociolingüística.

Objetivo Lingüístico: Producción escrita. Expresión oral.

Duración: 60'

Materiales: Fotos y/o ilustraciones.

Preparación: Traer fotos e ilustraciones diferentes, recortadas de revistas.

Procedimiento:

- a. Se divide a la clase en varios grupos de no más de 4 participantes.
- b. Cada grupo elige 5 ilustraciones, crea una historia en base a ellas y la escribe.
- c. Cada grupo recibe una copia reducida con todas las imágenes recortadas enumeradas.

- d. Por grupo, por turnos, narran su historia en voz alta al resto de la clase.
- e. Por grupo, organizan las secuencias con los números de las imágenes, según las narraciones orales que escuchan.
- f. El docente recoge las respuestas de los grupos y las compara con las propuestas originales de cada equipo.
- g. Gana el equipo con más secuencias de narraciones correctas.

VI.1.4. El árbol genealógico de Inés

Competencia comunicativa principal: **Estratégica**

Competencias comunicativas contiguas: Gramatical. Sociolingüística.

Objetivo Lingüístico: Comprensión lectora. Vocabulario de las relaciones de parentesco.

Duración: 30' – 40'

Materiales: Lectura “La genealogía de la familia paterna de Inés”. (Véase ANEXO 3)

Preparación: Hacer copias de la lectura para los grupos.

Procedimiento:

- a. Se divide a la clase en grupos de no más de 4 estudiantes.
- b. A cada grupo se le entrega una copia de la lectura.
- c. Después de leer, cada grupo tiene que establecer las relaciones de parentesco de la familia directa y política de Inés y, en un papel, escribir los nombres de los familiares en formato de árbol genealógico descendente.
- d. Gana el equipo que más rápido reproduce el árbol genealógico de Inés con todos los nombres de los integrantes de la familia.

V. Conclusiones

A modo de conclusión, a continuación se sintetizan las ideas principales que se han desarrollado a lo largo de este artículo, con el propósito de recapitular y ponderar los conceptos más importantes e indispensables que se deben tener en cuenta en la enseñanza del español a estudiantes de segunda lengua, si se pretende educar desde una perspectiva constructivista en el marco de la metodología comunicativa, y empleando estrategias pedagógicas lúdicas.

Los criterios comunes en las teorías constructivistas de enseñanza-aprendizaje suponen tomar en cuenta el desarrollo social y psicológico del sujeto, abarcando todos y cada uno de los aspectos que conforman su personalidad: edad, intereses, motivaciones, necesidades, expectativas y los valores sumidos en ella. Tener en cuenta el aspecto afectivo también resulta de suma importancia ya que, a partir de las interacciones que realiza el estudiante con otros y con el entorno, se consolidan los procesos sociales, morales e intelectuales mediatizados por la cultura. Se debe propiciar y facilitar un proceso de aprendizaje significativo y duradero, atendiendo al individuo -sin descuidar al resto del grupo- en todos sus aspectos (intelectuales, sociales y afectivos). Y es indispensable relacionar el

aprendizaje con lo que ya sabe el estudiante y el entorno en el que se desenvuelve, haciendo énfasis en el qué, cómo, por qué y para qué se aprende.

Siguiendo los principios didácticos fundamentales de las metodologías comunicativas, las estrategias a llevar a cabo en el aula deben estar basadas en la experimentación de casos prácticos con dificultades reales contextualizadas y sus posibles soluciones a partir del pensamiento crítico; la aplicación de nociones de pragmática y análisis del discurso a situaciones comunicativas significativas y familiares; y la reflexión crítica acerca del lenguaje (variedades lingüísticas, registros y fenómenos producidos por el contacto de lenguas).

Las estrategias didácticas en función del juego en las clases de español como segunda lengua se perciben como actividades sociales naturales y contribuyen a que los aprendientes actúen de manera espontánea y resuelvan situaciones lingüísticas conflictivas, con eficacia y sin demasiada ansiedad. Asimismo, pueden utilizarse como herramientas pedagógicas para promover la construcción significativa de conocimientos, dado que el carácter socio-cultural y natural de las actividades lúdicas abarca todos los estadios evolutivos de la personalidad (inclusive en la adultez). Dado que circunscriben unas series de actividades agradables, de corta duración, amenas y regladas, admiten el fortalecimiento de valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la solidaridad. Es indispensable que la didáctica lúdica siempre corresponda con los objetivos de la secuencia pedagógica y esté estructurada en torno a las características, intereses y necesidades de los educandos en cuestión. Su versatilidad permite que su implementación sea flexible, variada y auténtica; pueden ser modificadas para adaptarse mejor a cada grupo específico de estudiantes y utilizarse a lo largo de toda la clase.

Como profesionales de la educación, es nuestra responsabilidad fomentar el éxito académico y social de nuestros estudiantes empleando aquellas estrategias pedagógicas que mejor se adapten a sus características y necesidades. Esto implica contribuir al desarrollo cognitivo de los alumnos desde una perspectiva global, adoptando el rol de docente facilitador del aprendizaje, que estimula a los educandos sin forzar el aprendizaje; de docente mediador, entre el estudiante y los saberes socioculturales; y de docente introductor de los conocimientos significativos, que investiga acerca de los conocimientos previos y las motivaciones de sus aprendientes.

Bibliografía

Ausubel, D.P., (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.

Ausubel, D.P., (1968). *Educational Psychology: A Cognitive view*. N.Y.: Holt Rinehart and Winston.

Baretta, D. (2006). "Lo lúdico en la enseñanza - aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE", en *redELE*, núm. 7, junio.

Brown, H.D., (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

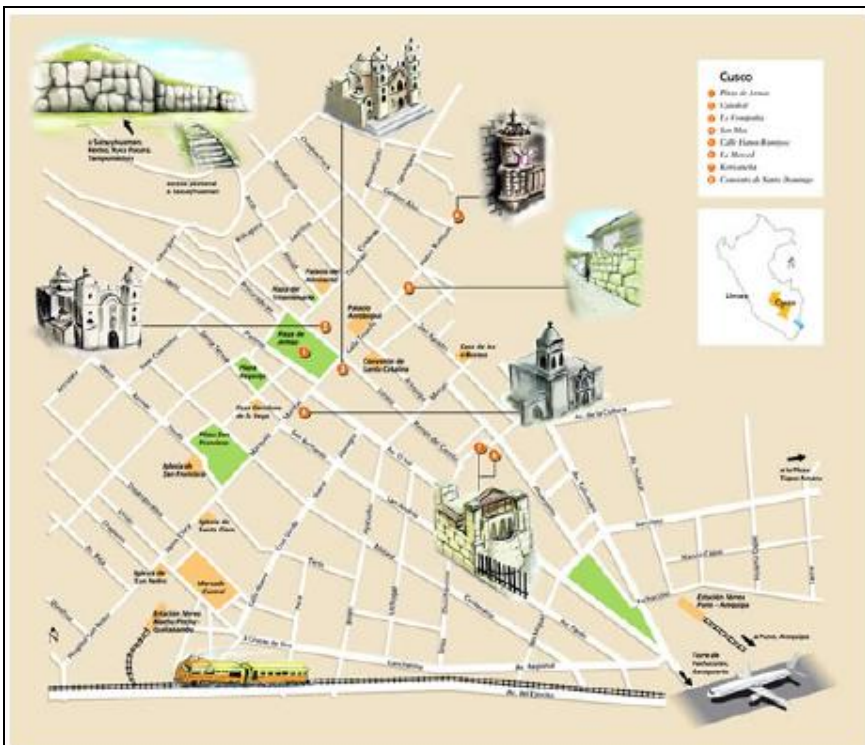
- Canale, M., and Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Casby, M.W. (2003). "The developmental assessment of play: A model for early intervention". *Communication Disorders Quarterly*, 24, 175-183.
- Cesteros, S.P., (2004). *Aprendizaje de Segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Contreras Domingo, J., (1991). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- Cortes Pérez, A., (2004). *Apuntes de psicodrama (Freudiano)*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Ducar, C. (2008). "Student Voices: The Missing Link in the Spanish Heritage Language Debate." *Foreign Language Annals* 41:3, 415-429.
- Dussias, P. E. (2003). "Cognitive approaches to the study of Spanish second language acquisition". In B.A. Lafford & R. Salaberry (Eds.), *Studies in Spanish Second Language Acquisition: the State of the Science* (pp. 233-261). Washington DC: Georgetown University Press.
- Faltis, C. J. (1990). "Spanish for native speakers: Freirian and Vygotskian perspectives." *Foreign Language Annals*, 23 (2), 117-26.
- Freire, P., (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P., (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Guastalegnanne, H., (2009). *Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE*. Buenos Aires: International House.
- Huizinga, J., (1949). *Homo Ludens*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Hymes, D.H. (1966). "Two types of linguistic relativity". In W. Bright (Ed), *Sociolinguistics* (pp. 114–158). The Hague: Mouton Publishers.
- Koike, D. A. & C. A. Klee, (2003). *Lingüística aplicada: Adquisición del español como segunda lengua*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- Krashen, S. D. and D.T. Terrel, (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press.
- Lafford B.A., and R. Salaberry, (Eds.), *Studies in Spanish Second Language Acquisition: the State of the Science*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Larsen-Freeman, D. and M. H. Long, (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.
- Leif, J. y J. Brunelle, (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mercado, B. y C. Rogovsky (2015). "Módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Clase 2". *Nuestra Escuela*. Ministerio de Educación de la República Argentina.

- Ortiz Ocaña, A., (2009). *Temas pedagógicos, didácticos y metodológicos*. Barranquilla: Editorial Antillas.
- Piaget, J., (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Heinemann.
- Piaget, J., (1971). *Biology and Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Prieto Figueroa, L.B., (1984). *El juego. Principios generales de educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Resnik, L. B. (1989). "Introduction". In L.B Resnik (ed.). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glasser*, pp. 1-24. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Riviére, A., (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rosas, A., & C. Sebatian, (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Ciudad de Buenos Aires: Aique.
- Saville-Troike, M., (1982). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.
- Schunk, D.H., (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2da edición). México: Prentice Hall.
- Skinner, B. F., (1974). *About Behaviorism*. Toronto: Alfred A. Knopf, Inc.
- Torres, C.M., (1999). *El juego en el aprendizaje de la contabilidad en la tercera etapa de la Educación Básica*. Mérida: Talleres Gráficos de la ULA.
- Vygotsky, L. S. (1966). "El papel del juego en el desarrollo del niño". En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S., and Michael Cole, (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

ANEXO 1

1. “El día de todos los muertos” es una **celebración** que se originó en México.
2. Cuando se festeja o se conmemora un evento especial, muchos **invitados** van a la fiesta.
3. Todas las personas que asisten tienen que presentar su **carnet de identidad** y su tarjeta de invitación para poder ingresar.
4. Se necesita un documento oficial de identificación personal para poder **comprobar** que se es mayor de 18 años y poder tomar bebidas alcohólicas en México.
5. Hay que revisar y se corroborar que todo está listo antes de que comience el evento, y también es importante tener en cuenta el **entretenimiento**.
6. Las actividades y shows para divertir a los invitados son tan importantes como la comida y la bebida.

ANEXO 2



Article printed from Quiero Peru: <http://www.quieroperu.com>

URL to article: <http://www.quieroperu.com/plano-turistico-de-cusco/>

URLs in this post:

[1] Image: <http://www.quieroperu.com/wp-content/uploads/2013/06/cusco/plano-turistico.jpg>

Copyright © 2011 Quiero Peru. All rights reserved.

ANEXO 3

La genealogía de la familia paterna de Inés

Mi papá, que se llama Antonio, es el mayor de los cuatro hijos que tuvieron mis abuelos, Hilda y Antonio. Después nacieron mi tía Lili, mi tío José y mi tía Hilda. En esa época era muy común que los hijos tuvieran el nombre de sus padres, pero ahora esa tradición se conserva poco.

El primero en casarse fue mi papá y mi mamá, que se llama Patricia. Después mi tío José se casó con mi tía Nancy. Y la última en casarse fue mi tía Hilda con mi tío Juan Carlos. Mi tía Lili nunca se casó, pero tuvo dos hijas, Eliana y Carina.

En total, mi abuelo y mi abuela tienen doce nietos. Y yo tengo ocho primos y tres hermanos. Mi hermana se llama Vanina y mis hermanos, Fernando y Gael. Mi primo

Andrés, que es hijo de mi tío José, tiene una hermana que se llama Rocío y un hermano que se llama Augusto. Mis primos Renzo, Franco y Triana son hijos de mi tía Hilda.

Ninguno de mis primos está casado todavía pero mi prima Eliana es madre soltera y tiene dos hijos, Leonela y Nazareno. Mi prima Carina vive en pareja desde hace muchos años y ellos tienen dos nenas, Paulina y Josefina. No tengo sobrinos porque mis hermanos todavía no quieren tener hijos.

Mi esposo, el cuñado de mis hermanos, se llama Bryan y mi suegra, Esme. El novio de mi suegra se llama Gabriel. Y el exmarido de Esme, mi suegro, se llama José. Bryan tiene un solo hermano, Eric, que no tiene novia ni está casado. Por ahora, nosotros tampoco tenemos hijos, pero en el futuro nos gustaría tenerlos. Ya hemos elegido sus posibles nombres: si tenemos una niña, Moira, y si es un niño, Julián.

