

Hacer cosas con palabras

Una experiencia de trabajo creativo con frases coloquiales del español rioplatense

Valeria Scutiero

VALERIA SCUTIERO: Profesora y Licenciada en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde 2005 se dedica a la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda y a partir de 2009 integra el equipo docente encargado del dictado de clases de español y de la elaboración de material para CIEE, Study Center, en Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Es investigadora del Programa de Español como Lengua extranjera (PROELE), que forma parte del Área de Estudios Latinoamericanos de Flacso. Ha realizado trabajos para el portal educ.ar (www.educ.ar) del Ministerio de Educación y, actualmente, es tutora del taller Lengua y Literatura-Secundario en el programa *Educ.ar en el aula, una propuesta de formación virtual y presencial para docentes*. En la Especialización docente de Nivel Superior en Educación y TIC, que ofrece el Ministerio de Educación, es tutora del módulo “Enseñar y aprender con TIC”.

Resumen

Esta presentación tiene por objeto analizar un proyecto diseñado para el Taller de Comprensión y Producción Oral de CIEE-Flacso- Argentina, que consiste en una propuesta de trabajo áulico con expresiones, frases coloquiales y del lunfardo de Buenos Aires (variedades funcionales o diafásicas) para el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de nivel intermedio (Nivel B1 del MCER). Tomando como referencia los aportes de A. R. Luria ([1979] 1984) sobre el desarrollo del significado de la palabra, se analizará una actividad de reconocimiento y recuperación de sentidos literales y figurados, con materiales y objetos reciclables, que se viene implementando desde el primer semestre de 2013, en un total de cincuenta alumnos.

En particular, se examinará: (a) la formulación de una actividad que busca actualizar sentidos figurados en frases coloquiales, mediante la creación de un objeto artístico que exprese un juego de palabras con los materiales y objetos propuestos; (b) las resoluciones planteadas por cuatro estudiantes. El análisis de esta propues-

ta permitirá formular algunas hipótesis acerca de cómo acceden los estudiantes de nivel intermedio en L2 a la información léxica.

PALABRAS CLAVE: actividad, objetos artísticos, variedad coloquial rioplatense.

Abstract

This paper will analyze a project designed for oral production and comprehension workshop at CIEE-FLACSO-Argentina, the aim of the project is working with expressions, colloquial phrases and slang of Buenos Aires in order to development communicative competence in intermediate level students (level B2MCER). Taking in account Luria ([1979] 1984) contributions about word meaning development, we will analyze an activity consisting in the recognition and the recovery of literal and figurative meanings using recyclables. This activity has been being implemented since the first semester of 2013 and fifty students have participated up to now. We will analyze: (a) the design of an activity that seeks to update figurative meanings in colloquial phrases, by creating an art object that expresses a pun on the materials and objects; (b) the resolutions fulfilled by four students. The analysis of this proposal will allow us to formulate hypotheses about how intermediate level students access to L2 lexical information.

KEY WORDS: activity, art objects, rioplatense colloquial variety.

El desarrollo del significado de las palabras en el aprendizaje de expresiones coloquiales

Estudiar una lengua en un programa de inmersión implica no solo la adquisición de la gramática, sino que requiere de un aprendizaje global, que incluye aspectos pragmáticos y culturales. Muchos estudiantes son conscientes de que existen distintas variedades del español que se hablan (y escriben) en el mundo hispanohablante y es buscando esa experiencia única y singular que deciden venir a Argentina, para aprender a “hablar como argentinos”. Por este motivo, aprender la pronunciación, la entonación, los gestos y las expresiones coloquiales de nuestro país es uno de los desafíos y el anhelo de muchos estudiantes; dominar la variedad rioplatense.

Sabemos que existen diccionarios y guías específicas para aprender este tipo

de léxico (¡Che boludo! de James Bracken, Diccionario etimológico del Lunfardo de Oscar Conde o el Diccionario del habla de los argentinos (DIHA) de la Academia Argentina de Letras, por mencionar algunos), pero cómo enseñamos este tipo de expresiones en la clase, para el desarrollo de la competencia comunicativa.

En respuesta a esta pregunta, en las primeras clases del Taller de Comprensión y Producción Oral nos dedicamos a trabajar la variedad rioplatense, en algunos de sus aspectos (yeísmo, seseo, aspiración, voseo, entonación y léxico específico), en contraste con otras variedades conocidas por los estudiantes, para explicitar la variedad a la que estarán expuestos durante su estadía en Buenos Aires. En este marco, trabajamos con variedades funcionales o diafásicas (*Diccionario de términos clave de ELE. CVC. Centro Virtual Cervantes*), de acuerdo con determinadas situaciones comunicativas y los registros requeridos: coloquial, formal, espontáneo, etc. Como propone Antonio Briz (1997), la enseñanza de idiomas debe apuntar tanto a la ruta lingüística como a la ruta pragmática para la competencia lingüística y comunicativa en una lengua, con el objeto de aprender, por una lado, el saber decir o expresar una idea y el saber mostrar (una intención) y, por otro lado, el entender el significado e interpretar una expresión asociada esas palabras. Aun así, no es nuestra intención reducir la variedad coloquial a lo pintoresco, sino que buscamos ampliar los saberes de los estudiantes en competencia comunicativa, con la idea de adquirir cierto grado de autonomía (autoaprendizaje) para que sean capaces de deducir significados, reconocer las diferentes acepciones de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios y su funcionamiento en el discurso (de Miguel, 2005).

Para pensar cómo se desarrolla el léxico en los hablantes de L2, retomaremos los aportes de A. R. Luria ([1979] 1984) sobre el desarrollo del significado de la palabra, para explicar el incremento del caudal léxico de los estudiantes y las asociaciones entre distintas unidades léxicas que se originan con algunas expresiones coloquiales. De acuerdo con Luria, la palabra incluye en su composición dos componentes fundamentales: una referencia objetal (función que consiste en designar al objeto) y un significado (función de separación de determinados rasgos en el objeto y la introducción del objeto en un determinado sistema de categorías). Sin embargo, esos componentes no permanecen inmutables; el significado de la palabra se desarrolla, cambia su estructura. Si bien el significado pertenece a un sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico y que es igual para todas las personas, el sentido, dice Luria, es individual, separado de este sistema objetivo de enlaces; está compuesto por aquellos enlaces que tienen relación con el momento dado y la situación dada. Teniendo en cuenta el significado de las palabras y el sentido individual, diseñamos una propuesta de trabajo con

expresiones coloquiales que incluyen en su estructura palabras de uso cotidiano. Nos referimos a frases que incluyen palabras fuera de su uso designativo; por ejemplo, una pequeña pelota o bola para referir a la expresión coloquial “dar bola”, utilizada para pedir o reclamar atención, o “estar chapita”, para referirse a alguien loco, utilizando tapas metálicas de gaseosas.

La enseñanza de léxico coloquial en la clase de L2

En un estudio realizado por Lourdes de Miguel (2005), sobre la metodología en la enseñanza del léxico español como lengua extranjera, se ofrecen resultados interesantes; la encuesta se realizó a docentes españoles, de universidades y centros privados, acerca de las técnicas utilizadas en el aula.

Si bien una amplia mayoría de los docentes encuestados respondió no utilizar las listas de palabras en español con su correspondiente significado en inglés, es de notar que para los estudiantes es una técnica habitual registrar los vocablos de manera aislada y descontextualizada, lo que nos lleva a preguntarnos cómo se procesan y almacenan esas unidades léxicas aisladas y su disponibilidad para el uso, puesto que sabemos que la información léxica no se almacena de forma aislada, sino estableciendo relaciones con el léxico ya existente y de una manera organizada. Por ello debemos propiciar situaciones y oportunidades para evocar las unidades léxicas aprendidas, para que se vuelvan palabras de uso frecuente y formen parte de la lengua en uso de los estudiantes.

En relación con algunas propuestas para la enseñanza de la fraseología coloquial, Antonio Briz (1997) ofrece algunos ejercicios frecuentes, que podemos sintetizar en la siguiente lista:

- a) Elección de la frase correcta: dado el contexto de uso y ofrecidas una serie de opciones, se pide la elección de la frase correcta.
- b) Sinonimia semántica: dado un contexto y ofrecida una serie de opciones de frases, se escogen las que se consideren correctas (más de una lo es).
- c) Sinonimia entre frases y unidades simples: dado un contexto y ofrecidas algunas frases y unidades simples, elegir los “pares sinónimos”.
- d) Traducir la frase al registro formal y a la inversa.
- e) Situar una frase en su contexto informal o formal.

Este tipo de ejercicios busca contextualizar las frases coloquiales para darles

un marco interpretativo, con ejercicios tradicionales (opción múltiple, selección de opciones, equivalencias, traducción, entre otros). Si bien pensamos que pueden ayudar a los estudiantes a sistematizar las frases aprendidas, no dejan de ser ejercicios poco motivadores, puesto que el aprendizaje no parte de ellos, sino de los contextos y actividades centradas en el rol docente como proveedor de información.

Por otra parte, entre los métodos directos, en los que se enseña a través de demostraciones, objetos y fotografías, de Miguel remarca su utilidad para evitar recurrir a la traducción de las unidades léxicas y evitar utilizar lo mínimo la lengua materna del estudiante (de Miguel, 2005: 10). En función de todo lo anterior, hemos diseñado una propuesta lúdica para el trabajo con este tipo de léxico específico del español rioplatense coloquial.

La propuesta del taller: un espacio para crear

Desde sus inicios, concebimos el espacio del taller como un espacio de producción de saberes pero, también, como un espacio de creación, un aprender haciendo. Nos propusimos que las actividades involucraran a los estudiantes de manera activa y significativa, en una diversidad de situaciones de aprendizaje.

En esta oportunidad, queremos compartir las distintas etapas de un proyecto con expresiones coloquiales y del lunfardo de Buenos Aires. Asimismo, este proyecto se enmarca en un proyecto general de aprendizaje de expresiones coloquiales del español rioplatense: *Diccionario porteño online* (disponible en: <http://ciee-buenosaires.tumblr.com>) (Scutiero & Benedek, 2013)¹, en el que los estudiantes desarrollan una entrada de diccionario en contexto de una frase o expresión coloquial, en formato de video, que luego se sube a un blog.

El proyecto “Hacer cosas con palabras” se inició en el primer semestre de 2013 y han participado, a la fecha, un total de cincuenta alumnos. Es oportuno aclarar que esta propuesta se ha realizado cuando hacía diez semanas aproximadamente que los estudiantes estaban viviendo en Buenos Aires (con familias argentinas) y tomando clases en universidades, además de los cursos de español. Además, es importante señalar que el nivel de los estudiantes fue asignado al comienzo del semestre, como resultado del cruce de información provista por diferentes elemen-

¹ Este proyecto ha sido presentado con el título *Diccionario porteño online: Expresiones coloquiales del español rioplatense en la clase de ELE*, en coautoría con Susana Benedek, en el marco del III Congreso Internacional de Español. USAL (2013).

tos (prueba gramatical escrita, una entrevista oral, una entrevista escrita sobre su aprendizaje del español y una actividad de comprensión lectora y producción escrita). Entonces, aun compartiendo el nivel de entrada, los estudiantes tienen diferentes desarrollos de sus destrezas, incluso de sus estrategias para la comunicación oral. Asimismo, la actitud frente a la situación de inmersión y al proceso de enseñanza aprendizaje interviene en el desarrollo de sus habilidades; a causa de esto, los estudiantes presentan diferentes dominios de su español oral, que indicaremos en cada uno de los casos expuestos.

La propuesta de trabajo integra distintas actividades, que se realizan en diferentes espacios y tiempos de la clase. El trabajo se inicia con una tarea anticipatoria, que los estudiantes deberán resolver para el siguiente encuentro (las clases son semanales, de una duración de dos horas reloj). Mediante diversas actividades (adivinar el significado de palabras, reconocer objetos, herramientas y materiales, interpretar un juego de palabras, a partir del reconocimiento de la combinación de sentidos literales y figurados e identificar referencias culturales de Argentina en las obras propuesta para el análisis), comienzan a familiarizarse con la obra de un artista plástico argentino: Maraña Gestual.

La segunda parte de esta tarea consiste en realizar una investigación en internet sobre la obra del artista, para diseñar preguntas para entrevistarlo. Es de destacar que este artista utiliza materiales reciclables para crear esculturas en las que combina múltiples materiales y objetos de uso diario; muchas de sus obras proponen al espectador un juego de palabras, a veces por homonimia, paronimia o por polisemia.

La clase siguiente comienza con la presentación del artista y la apertura del espacio de diálogo e intercambio con las preguntas que los estudiantes prepararon para la entrevista. La entrevista es una oportunidad para el desarrollo de la interacción oral con hablantes nativos, en un *encuentro comunicativo*, en el marco de la clase de español, en el que se busca el intercambio de roles en la situación comunicativa (oyente/hablante) y la regulación de los turnos de habla (preguntar, responder, repreguntar, comentar, solicitar o brindar opiniones y/o aclaraciones, etc.).

Propiciar este tipo de interacciones es una cuestión central en la propuesta del taller: la circulación de distintas voces, para evitar que las docentes sean las únicas proveedoras de información y que la interpretación personal de los hechos culturales que presentan quede “fijada” como la única válida, en vez de una posible entre muchas. Consideramos fundamental que los estudiantes puedan estar en contacto con una variedad de voces que expresen sus concepciones, opiniones, expresiones y frases coloquiales, etc., para favorecer la experiencia intercultural y para enriquecer el aprendizaje. Desde esta perspectiva, buscamos una construcción

colectiva del conocimiento, donde los estudiantes puedan armar su propio recorrido en el aprendizaje y comprensión de la lengua a partir de la diversidad de estímulos, miradas y perspectivas.

Durante la segunda parte del encuentro, luego de la conversación con el artista, nos disponemos a realizar la actividad de taller: crear un objeto artístico, con materiales reciclables que se presentan en clase, que exprese un juego de palabras; un objeto que “diga” de manera creativa (o en el que se pueda “leer”) tanto el sentido literal como el sentido figurado que se asocian con esos objetos.

El objetivo de la actividad es poner en práctica (recuperar) aquellas frases o expresiones coloquiales, que se asocian con determinados objetos y/o materiales, y que los estudiantes han aprendido previamente. Al mismo tiempo, es una oportunidad para aprender vocabulario de manera contextualizada.

Desde la formulación de la consigna buscamos destacar el sentido lúdico de la propuesta; es por ello que adherimos a la definición propuesta por el grupo Grafein:

A veces, la consigna parece lindar con *el juego*; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, *siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada*. Es esas cosas, sin duda, y otras. Pero sobre todo es un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros. O de producir el espacio donde se producen otros. (Grafein, 1981: 13) (El subrayado es nuestro)

La imagen de valla y trampolín nos permite pensar en una consigna que busca motivar al estudiante, para expresar sus ideas, pero que, al mismo tiempo, orienta y limita, para acompañarlo en la búsqueda para representar de manera creativa la expresión o frase coloquial a trabajar. La consigna se funda en el trabajo creativo como una perspectiva expresiva que permite desplegar múltiples modos de representación que dan lugar a nuevas estéticas comunicacionales; no se trata de encontrar “una respuesta correcta”, sino de producir diferentes respuestas, unas tan válidas como las otras, para una misma idea.

Entendemos que en este proceso creador se juegan diferentes momentos de asociación y combinación para desarrollar una idea. En este sentido, la modalidad taller favorece la creación de un ambiente de trabajo propicio, en el que está permitida la exploración, el tiempo personal, el error, el empezar de cero y cambiar sobre la marcha. Las docentes acompañamos este proceso creador proporcionando un entorno de autonomía y confianza, asistiendo cuando se solicita nuestra intervención y ayudando a generar nuevas ideas, para evitar caer en frustraciones y bloqueos mentales, que traen aparejada la incapacidad de generar nuevas ideas. El docente acompaña desde

lo emocional y lo cognitivo para que el estudiante supere las dificultades que se pudieran presentar y logre avanzar en la resolución de la tarea.

Al mismo tiempo, esta propuesta, como se señaló antes, permite el seguimiento individualizado del estudiante y habilita instancias personales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, diferenciando y potenciando sus habilidades y capacidades. A diferencia de la enseñanza uniforme, en la que se borran las particularidades de los estudiantes al sostener una supuesta igualdad en los modos de aprender, nos basamos en la propuesta de Howard Gardner (1993), en la explotación de las distintas inteligencias de los estudiantes, en una experiencia de trabajo que habilita recorridos personales en el marco de la clase. Creemos que la huella que deja este tipo de actividades que involucran directamente al estudiante en el proceso de aprendizaje es más profunda y duradera.

Las resoluciones de los estudiantes: algunas estrategias en la resolución de la consigna

Para este trabajo hemos seleccionado las resoluciones planteadas por cuatro estudiantes, para reflexionar acerca de cómo acceden los estudiantes de nivel intermedio en L2 a la información léxica.

Para la realización de esta actividad se dispuso una amplia variedad de objetos en desuso, por mencionar algunos: tapas de gaseosas (metálicas y de plástico) y corchos (tapón de vino), diversos retazos de telas y lana, objetos o partes de estos (cassettes, cepillos de dientes, piezas de juegos de mesa, partes de objetos tecnológicos –piezas de teclado de computadora, cables, carcasa de celulares y calculadoras, etc.), envases plásticos de diferentes tamaños, elementos de ferretería, por ejemplo, tornillos, clavos, arandelas, piezas metálicas, roscas, etc. En cuanto a los materiales, se utilizó cinta de papel, alambre, una base de madera, pegamento sintético, plastilina de colores, cartones y herramientas varias (cúter, tijera, pinza, etc.).

Dada la consigna, invitamos a los estudiantes a explorar los objetos y materiales para familiarizarse con los elementos de trabajo y para seleccionar aquellos con los que querían trabajar. Cada estudiante contaba con una pequeña base de madera con una figura humana en alambre que podían moldear para transformar en lo que quisieran.

Durante esta etapa exploratoria, surgían las primeras ideas; algunas de las cuales

se materializarían en el objeto final y otras que funcionaban como ideas intermedias, provisorias, hasta derivar en la idea definitiva (la frase o expresión a trabajar); esta fase del trabajo consistía en dejarse llevar por la exploración de los materiales y objetos para encontrar la resolución a la tarea. Las docentes acompañamos la exploración, guiando, preguntando y asistiendo a los estudiantes en el proceso creativo.

De la observación y análisis de los trabajos realizados por los estudiantes se evidencian diferentes modos de resolver la consigna propuesta; las resoluciones que hemos seleccionado son representativas de estos modos y sintetizan algunas de las estrategias que utilizaron los estudiantes. En este trabajo nos centraremos en el análisis de dos vías de resolución de la consigna: 1. del objeto literal a la frase con sentido figurado y 2. de una frase conocida a la representación visual.

Resolución/Estudiante 1:

Desde el inicio del taller, la estudiante se mostró interesada en la interacción con hablantes nativos y en el aprendizaje de expresiones coloquiales; rápidamente comenzó a incorporar el léxico rioplatense y a practicar el uso del voseo y el yeísmo. Para el momento en el que propusimos la actividad del taller, la estudiante había avanzado en su proyecto del *Diccionario porteño on line* y mostraba un notable avance en sus capacidades orales. Después de explorar diferentes objetos y materiales, decidió seleccionar un objeto eléctrico: un enchufe con su cable. A partir de este objeto, la búsqueda estuvo motivada por reunir elementos de características similares que se vincularan con la idea de estar conectado, encendido, prendido y sus antónimos; finalmente, la estudiante llegó a la frase: “estar enchufado”, en su acepción coloquial para referirse a una persona dedicada a una tarea determinada, con todas sus energías o entusiasmo². Una vez asociados los objetos a la expresión, la estudiante se dispuso a representar la frase, tanto en su sentido literal como figurado; para ello, utilizando la base de madera con la figura humana de alambre, diseñó una escultura utilizando el enchufe como “cabeza” y el cable con la idea de “estar enchufado”.

Resolución/Estudiante 2:

Desde la primera clase, el estudiante manifestó interés por el léxico asociado a las salidas nocturnas con amigos, ya sea para designar lugares, situaciones, acciones, bebidas y comidas, etc. Durante las primeras semanas, a las frases trabajadas

2 Para la definición de “enchufarse”, “enchufado/a” consultamos el Diccionario etimológico del lunfardo de Oscar Conde. (2004). 1° ed. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

en el taller, sumó aquellas que fue aprendiendo en su estadía en Bs. As., en contacto con hablantes nativos. En clase consultaba sobre los contextos de uso de las frases aprendidas en la semana, para verificar su adecuación en distintas situaciones comunicativas. Para este estudiante, la exploración de los objetos y materiales finalizó al encontrar un pedal de bicicleta, que asoció, rápidamente, a la frase coloquial “tener un pedal”, para expresar el verbo emborracharse. Su escultura juega con ambos sentidos, el literal y el figurado. Su escultura representa a una persona tambaleante, con la intención de graficar un estado de borrachera; para reforzar ese sentido, sumó algunos objetos como tapas de cerveza y un cilindro de plástico a modo de bebida, para representar el estado de embriaguez. Además, colgó de la mano de la figura un hilo de lana con el pedal de bicicleta para marcar la idea de posesión: “tiene un pedal”. En este caso, al igual que en el primero, el objeto literal fue la vía de acceso a la frase coloquial.

Resolución/Estudiante 3:

La frase “mi media naranja” se trabaja en clase al analizar publicidades argentinas (gráficas y audiovisuales) y por eso es conocida por los estudiantes al momento de realizar esta actividad. No resulta extraño que sea una frase elegida por los estudiantes para trabajar en el Proyecto del *Diccionario porteño on line*³ y que haya sido elegida por una estudiante para esta actividad. La estudiante estuvo largo rato explorando y probando con diferentes objetos sin hallar la resolución a la consigna, pidió ayuda a las docentes para orientarse, porque manifestaba sentirse perdida, ya que los objetos no le sugerían ninguna frase conocida; entonces, decidió trabajar con una expresión conocida: “mi media naranja”. Así se dispuso a buscar objetos y materiales que le permitieran representar la frase en su sentido literal (un calcetín de color naranja o una mitad de una naranja), la referencia objetiva de la palabra “naranja” (fruta y color) y que aludiera a la frase con sentido figurado (encontrar el verdadero amor, a la otra mitad). El objeto creado juega con diferentes sentidos, al exhibir una figura con cabeza de naranja (fruta) y vestido con un calcetín naranja (color); el sentido figurado de la frase no se representó de manera explícita y quedó supeditado a la interpretación del espectador que pudiera asociar la escultura con la frase coloquial.

3 Como mencionamos antes, en el proyecto *Diccionario porteño on line*, los estudiantes desarrollan una entrada de diccionario de una frase o expresión coloquial, en formato de video. Para ello deben cumplir con diferentes etapas: exploración, investigación, escritura de un guion y, finalmente, grabación y/o filmación del video para, luego, subir al blog del Programa.

Resolución/Estudiante 4:

Para el último caso hemos seleccionado una resolución que estuvo motivada por la selección de objetos y materiales. Durante la exploración, la estudiante se sintió atraída por algunos objetos de grifería: una llave de canilla de metal y una rosca de plástico con tornillos para ajustar. Debido a que no disponía de una frase asociada a esos objetos, decidió seguir examinando los objetos y materiales y probar otras opciones. Finalmente, decidió volver a su primera selección y pedir ayuda a las docentes; preguntó si existía alguna expresión vinculada a esos objetos. Al examinar los materiales, le propusimos trabajar con la palabra “enroscado”, que en una de sus acepciones de uso coloquial se utiliza para referirse a algo o alguien complicado⁴. Como la estudiante no conocía la palabra, se le explicó el significado, en su función designativa y su significado -la generalización e introducción en determinada categoría-; a partir de allí, se dedicó a buscar otros objetos que tuvieran esa forma enroscada para enfatizar el significado de la palabra. Entre los objetos, encontró un cable de teléfono en espiral y un pedalín para bicicleta, que es un accesorio que se sujeta del eje trasero (para llevar parado a un acompañante), que es de goma y metal, con forma cilíndrica. Para representar la palabra elegida utilizó en su escultura la figura humana de alambre y los objetos mencionados, además de una bombilla metálica para mate.

En los dos últimos casos, donde los objetos ofrecidos no se asociaban con frases coloquiales que los incluyeran en su estructura, los estudiantes experimentaron momentos de frustración por no poder cumplir con la consigna, alegando falta de creatividad, y requirieron de un mayor sostén por parte de la docente, que funcionó como guía para desbloquear el proceso de búsqueda que permitiría llegar a la resolución de la consigna.

Como podemos observar, los estudiantes suelen utilizar dos estrategias para la resolución de la actividad: la primera que va del objeto literal a la frase o expresión coloquial y, la segunda, en la que la frase o expresión conocida es representada con los materiales disponibles. Es importante destacar que algunos estudiantes utilizan otras estrategias, por ejemplo, representar una palabra o frase en español que tiene su equivalente en inglés, como la expresión “hacer cucharita”, en inglés *spooning*, con el sentido de dormir acurrucado o abrazado a una persona⁵. Otros estudiantes encuentran en las palabras compuestas, por ejemplo paraguas, una forma de repre-

4 En otras acepciones, se utiliza para designar un estado de confusión o como adjetivo equivalente a problematizado; es el participio del verbo enroscar, que en lunfardo significa confundir mentalmente y engañar. Para la definición del término se consultó el Diccionario etimológico del lunfardo de Oscar Conde. (2004). 1° ed. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

5 Para esta escultura se usaron pequeñas cucharas de plástico, de helado, recreando la posición a la que refiere la expresión coloquial.

sentar el saber y, también, en el uso de *falsos cognados*⁶, como embarazada/avergonzada, semejantes en la escritura del español y el inglés, pero que tienen diferentes significados. En estos casos, la consigna no se cumple de la manera propuesta, aunque supone un trabajo con el lenguaje que es interesante para analizar como recurso para la enseñanza de léxico. También encontramos casos en los que los estudiantes resignan cumplir con la consigna, para dejarse llevar por la libertad del proceso creativo hasta llegar a una escultura final, que no necesariamente representa una frase o expresión coloquial, pero que grafica una idea, objeto o personaje asociado a la cultura argentina.

En los casos expuestos, vemos que las expresiones coloquiales que incluyen objetos de uso cotidiano suponen la activación del significado (tanto en su función designativa como en su significado generalizado) y del sentido de esa palabra para el sujeto. El estudiante elige el sentido, de los enlaces entre significados, de acuerdo con la situación que desea representar (Luria, [1979] 1984: 50). Tomando como referencia la definición de Baralo (2001: 12) de lexicón, como un concepto cognitivo, dinámico y procesual, que da cuenta de la capacidad creativa de las lenguas, y en el que se establecen distintos tipos de asociaciones entre las unidades léxicas, tanto de carácter lingüístico, convencionales y objetivas, como de carácter personal, subjetivo, podemos afirmar que el análisis de los casos propuestos evidencia que la actividad realizada en el taller pone de manifiesto diferentes funcionamientos de la competencia léxica de los estudiantes.

Conclusiones

El título de este trabajo, “Hacer cosas con palabras”, alude al libro de J. L. Austin *¿Cómo hacer cosas con palabras?* (1962), en el sentido más literal del título, puesto que en este proyecto nos propusimos trabajar con la representación visual del “lenguaje ordinario” (o corriente); una revalorización de los aspectos pragmáticos y culturales de la lengua y la adecuación de determinadas frases o expresiones coloquiales a la situación comunicativa.

⁶ Los falsos cognados, también llamados falsos amigos, se refieren a palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma, aunque su significado es diferente. Para una definición ampliada, consultar el Diccionario de términos clave de ELE (Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm) [Última consulta: agosto 2014] En el ejemplo referido, la confusión se origina por la falsa semejanza de las palabras: embarrassed (inglés) / embarazada (español), donde el significado de *embarrassed* es avergonzado, mientras que embarazada en inglés es *pregnant*.

Se presentó un proyecto de trabajo áulico con expresiones, frases coloquiales y del lunfardo de Buenos Aires para el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de español L2 de nivel intermedio. Se describió y comentó la propuesta de trabajo y luego se analizaron las resoluciones planteadas por cuatro estudiantes, para formular algunas hipótesis acerca de cómo acceden los estudiantes en L2 a la información léxica.

Del análisis de los casos se observa que existe una relación entre el nivel de dominio de lengua por parte de los estudiantes y la resolución de la consigna. En los estudiantes con un nivel más avanzado, se evidencia un proceso de actualización del lexicón. Recordemos que, en el primer caso analizado, la estudiante llega a la frase coloquial “estar enchufado” por asociación de ideas, motivada por el objeto (un enchufe). En el segundo caso, el estudiante selecciona un pedal de bicicleta, que asocia con la frase coloquial “tener un pedal”, para expresar el verbo emborracharse. En ambos casos, los estudiantes parten del objeto literal para acceder a la expresión coloquial, es decir que el objeto es la vía de acceso a la frase coloquial.

En contraste, aquellos estudiantes con un conocimiento menor de la lengua, y ante la ausencia de sentidos asociados a los objetos ofrecidos, buscan representar una frase que tienen disponible; parten de una frase o expresión conocida para representarla con los objetos propuestos. Como expusimos en el tercer caso, la estudiante, al no encontrar objetos que le sugirieran una expresión coloquial, decidió trabajar con una expresión conocida: “mi media naranja”; se apoyó en su conocimiento sobre expresiones coloquiales para resolver la tarea. Del mismo modo, en el último caso, la estudiante, atraída por determinados objetos, para los que no disponía de una frase coloquial asociada, decidió pedir ayuda a las docentes; al tomar conocimiento del significado de la palabra “enroscado” (en su función designativa y su significado) pudo materializar esa idea en un objeto artístico que expresaba tanto el sentido literal como el sentido figurado de la palabra.

Como mencionamos antes, los estudiantes con menor dominio de la lengua requieren de una mayor asistencia por parte de las docentes para acceder a vocabulario específico, vinculado con los materiales y objetos y al significado de esas expresiones, por lo que, en ese sentido, la actividad es, también, una oportunidad para aprender léxico.

Cabe destacar que si bien estas vías de acceso pueden aparecer en estudiantes de distintos niveles, suele darse con mayor frecuencia que los estudiantes avanzados accedan a la frase almacenada en su lexicón por medio del objeto literal, mientras que en los estudiantes menos avanzados el recorrido parte de la frase conoci-

da para la representación visual. Entonces, es posible interpretar la “falta de creatividad” que aducen algunos estudiantes como una ausencia de sentidos figurados asociados a los objetos, puesto que, cuando consiguieron una vía de acceso a la frase coloquial, lograron representarla de manera adecuada y creativa, utilizando materiales y objetos representativos para expresar la idea.

También, como señalamos en el análisis, algunos estudiantes utilizan otras estrategias para la resolución de la consigna, por ejemplo, representar una palabra o frase en español que tiene su equivalente en inglés, descomponer palabras compuestas o el uso de falsos cognados; en todos los casos, la creatividad está puesta en la representación visual de la palabra o frase conocida.

Por último, pensamos que este tipo de actividades, en las que el estudiante se enfrenta a un desafío cognitivo, para el que deberá apelar a sus saberes y habilidades, es asimismo una instancia para ampliar el léxico en L2. A. R. Luria ([1979] 1984: 56), siguiendo a Vygotsky, señala que la palabra, aun conservando la misma referencia objetal, adquiere nuevas estructuras semánticas, cambia y se enriquece el sistema de enlaces y de generalizaciones que contiene, es decir, que el significado de la palabra se desarrolla, por lo que el caudal léxico del estudiante se enriquece. Este *desarrollo semántico y sistémico de la palabra* (Vygotsky) nos permite proponer la idea de un “lexicón enriquecido”. El estudiante dispone de las palabras para hacerlas jugar, mediante los enlaces que establece, de acuerdo con la situación comunicativa; reelabora los significados para adecuar la elección del sentido a la situación dada.

Finalmente, este proyecto nos permite conocer la disponibilidad que tienen los estudiantes para acceder y usar frases y expresiones coloquiales del español rioplatense, para diseñar nuevas y mejores oportunidades de aprendizaje, en las que la propuesta de trabajo habilite recorridos personales en el proceso de aprendizaje y variadas representaciones del saber.

Bibliografía

- AA.VV. (5° reimpresión: 2007). “La comprensión oral”. En *Profesor en acción 3*. Destrezas. Madrid: Edelsa, 60-61.
- BARALO, M. (2001). “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”, en Susana Pastor Cestero y Ventura Salazar García (eds.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante, Universidad de Alicante.

- te. (Disponible en: <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02127636RD37383002.pdf>) [Última consulta: agosto 2014]
- BRIZ, A. (1997). Español coloquial para extranjeros. (Área de estudio: Valencia). Actas del XXXII Congreso Español: uniendo culturas. (Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_32/congreso_32_04.pdf) [Última consulta: agosto 2014]
- DE MIGUEL GARCÍA, M. L. (2005). “La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula 1”. Disponible en: http://www.marcoele.com/num/1/0218f59790102bf17/lexico_lourdes_de_miguel.pdf [Última consulta: agosto 2014]
- CALSAMIGLIA, H. y Tusón, A. (1999). “El discurso oral” y “Las relaciones interpersonales, la cortesía y la modalización”. En *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, capítulos 2 y 6.
- GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GRAFEIN. (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- LURIA, A.R.; SHUARE, Marta (traductor) ([1979] 1984). Conferencia III: “El desarrollo del significado de la palabras en la ontogénesis”. En *Conciencia y lenguaje*. 3ª ed. Madrid: Visor.
- MERCÈVIDIELLA, A. (2012). “El enfoque léxico en los manuales de ELE”, en Suplementos marco ELE. ISSN 1885-2211 / núm. 14. (Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>) [Última consulta: agosto 2014].

