

Didáctica del vocabulario: Del alfabeto creativo al relato mágico

“Un día los hombres descubrirán un alfabeto en los ojos de las calcedonias, en los pardos terciopelos de la falena y entonces se sabrá con asombro que cada caracol manchado era, desde siempre un poema”.

(A. Carpentier.
Los Pasos Perdidos)

María del Pilar SERRANO ALMODOVAR

La imaginación viaja a lugares insospechados y a menudo trae consigo fértiles semillas que crecen y se desarrollan convirtiéndose en frutos fecundos.

El trabajo que presentamos a continuación surgió con el estudio de un texto de J-M. Le Clézio en clase de lengua y literatura francesas, con los alumnos de filología de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB.

Cuando seleccionamos y analizamos lingüísticamente los documentos, la perspectiva didáctica, es decir, su posible aplicación en la EGB, está presente de forma explícita unas veces, y otras, implícitamente por su contenido lingüístico y formativo en lengua francesa.

Los alumnos de la E.U. se entusiasmaron poco a poco con la experiencia. El aumento del léxico, así como la transposición del vocabulario pasivo en activo, fueron los objetivos generales que nos indujeron a poner en marcha la actividad. Todo ello unido al gran caudal de creatividad e imaginación del que los alumnos dieron pruebas, nos animan a resumir escuetamente las actividades que realizamos. La gran cantidad de dibujos y relatos, el colorido y las tareas intermedias que surjieron durante las sesiones en las que trabajamos, no pueden ser mostrados en un breve artículo, sin embargo, lo que nos anima a presentarlo es el entusiasmo que manifestaron los alumnos.

La introducción de actividades lúdicas en clase se justifica si pensamos que el juego es “synonyme de plaisir”, de participation. Il s'avère donc

particulièrement utile en situation scolaire puisqu'il rompt avec les notions d'effort et d'obligation qui sont souvent inhérentes à l'apprentissage en classe (ce qui ne signifie pas d'ailleurs, bien au contraire, que le jeu ne demande pas d'effort mais c'est un effort consenti parce que fortement motivé" (1).

Lo primero que nos planteamos fué el soporte textual que justificara y fomentara la lectura, por ello el primer documento es a su vez el "*Déclencheur*" de todo el proceso posterior.

DOCUMENTO N° 1.

Mondo et austres histoires. Ed. Gallimard. Coll. Folio Junior, 1978.

"Je voudrais que vous m'appreniez à lire et à écrire, s'il vous plaît", dit Mondo.

Le vieil homme restait immobile, mais il n'avait pas l'air étonné.

"Tu ne vas pas à l'école?"

"Non monsieur", dit Mondo.

Le vieil homme s'asseyait sur la plage, le dos contre le mur, le visage tourné vers le soleil. Il regardait devant lui, et son expression était très calme et douce, malgré son nez busqué et les rides qui coupaient ses joues. Quand il regardait Mondo, c'était comme s'il voyait à travers lui, parce que ses iris étaient si clairs. Puis il y avait une lueur d'amusement dans son regard, et il dit:

"Je veux bien t'apprendre à lire et à écrire, si c'est ça que tu veux". Sa voix était comme ses yeux, très calme et lointaine, comme s'il avait peur de faire trop de bruit en parlant.

"Tu ne sais vraiment rien du tout?"

"Non monsieur", dit Mondo.

L'homme avait pris dans son sac de plage un vieux canif à manche rouge et il avait commencé à graver les signes des lettres sur des galets bien plats. En même temps, il parlait à Mondo de tout ce qu'il y a dans les lettres, de tout ce qu'on peut y voir quand on les regarde et quand on les écoute. Il parlait de A qui est comme une grande mouche avec ses ailes repliées en arrière; de B qui est drôle, avec ses deux ventres, de C et D qui sont comme la lune, en croissant et à moitié pleine, et O qui est la lune toute entière dans le ciel noir. Le H est haut, c'est une échelle pour monter aux arbres et sur le toit des maisons; E et F, qui ressemblent à un râteau et à une pelle, et G, un gros homme assis dans un fauteuil; I danse sur la pointe de ses pieds, avec sa petite tête qui se détache à chaque bond, pendant que J se balance; mais K est cassé comme un vieillard, R marche à

(1) Boyer H. y Rivera M. *Introduction à la didactique du FLE*. Clé-I, 1979.

grandes enjambées comme un soldat, et Y est debout, les bras en l'air et crie: au secours! L est un arbre au bord de la rivière, M est une montagne; N est pour les noms, et les gens saluent de la main, P dort sur une patte et Q est assis sur sa queue; S, c'est toujours un serpent, Z toujours un éclair; T est beau, c'est comme le mât d'un bateau, U est comme un vase, V, W, ce sont des oiseaux, des vols d'oiseaux; X est une croix pour se souvenir.

Avec la pointe de son canif, le vieil homme traçait les signes sur les galets et les disposait devant Mondo.

“Quel est ton nom?”.

“Mondo, disait Mondo.

Le vieil homme choisissait quelques galets, en ajoutait un autre.

“Regarde. C'est ton nom écrit, là”.

“C'est beau!” disait Mondo. “Il y a une montagne, la lune, quelqu'un qui salue le croissant de lune, et encore la lune. Pourquoi y a-t-il toutes ces lunes?”.

“C'est dans ton nom, c'est tout”, disait le vieil homme. “C'est comme ça que tu t'appelles”.

Il reprenait les galets.

“Et vous, monsieur? Qu'est-ce qu'il y a dans votre nom?”.

Le vieil homme montrait les galets, l'un après l'autre, et Mondo les ramassait et les alignait devant lui.

“Il y a une montagne”.

“Oui, celle où je suis né”.

“Il y a une mouche”.

“J'étais peut-être une mouche, il y a longtemps, avant d'être un homme”.

“Il y a un homme qui marche, un soldat”.

“J'ai été soldat”.

“Il y a le croissant de la lune”.

“C'est elle qui était là à ma naissance”.

“Un râteau!”.

“Le voilà!”.

La vieil homme montrait le râteau posé sur la plage.

“Il y a un arbre devant une rivière”.

“Oui, c'est peut-être comme cela que je reviendrai quand je serai mort, un arbre immobile, devant une belle rivière”.

“C'est bien de savoir lire”, disait Mondo. “Je voudrais bien savoir toutes les lettres”.

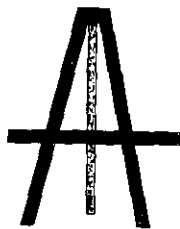
(J-M. Le Clézio. P. 60-62).

Después del estudio lingüístico del texto, los alumnos divididos en grupos de tres, inventaron un nuevo alfabeto que presentaron luego al resto

de sus compañeros, explicándoles cada una de las nuevas letras dibujadas según la imaginación y creatividad de cada uno de los grupos (Anexo I).

El objetivo de esta actividad tan sencilla es fomentar la creatividad del alumno, animándole a la invención y a la producción de un trabajo en donde "... le plaisir de formes, de sens, de phrases, de discours ou de récits originaux, insolites, cocasses, poétiques, etc..." (2) pueda liberarles y contrarrestar la corriente "gramaticalista" a la que pueden habituarse.

El resultado fué un gran aluvión de letras multicolores. Todos disfrutamos con las ocurrencias de cada uno de los grupos. He aquí un ejemplo:



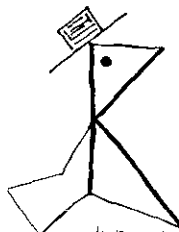
c'est un cheval
qui a perdu son
tableau et son peintre



Le B aime
notre personnage
desinés.

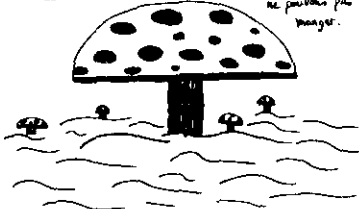


Le J est
notre chat, qui nous
regarde avec ses sympathiques
moustaches.



Le K est
une cocotte espagnole
qui danse sans se fatiguer

Le T est un champignon dangereux que nous
ne pouvons pas
manger.



Le R est un bonnet de laine,
que notre ami porte
Quand il fait
très froid.



ANEXO I

(2) Caré J.M. y Debyser F. *Jeu, langage et créativité*. Hachette/Larousse, 1978. Pág. 116.

No queríamos, sin embargo, que resultara únicamente una actividad lúdica en sí misma por lo que intentamos darle un sentido, colocándola en una situación más auténtica.

Un grupo imaginó un relato introductorio en el que una pandilla al visitar el desván de la casa de la abuela descubría como los viejos objetos inanimados, se convertían en mágicas letras que bailaban entre el polvo. Así una destartalada escalera de mano o un caballete sin cuadro se convertía en la A, (Anexo I), la D era un arco con flechas, J un oxidado anzuelo... Otro grupo pensó en la situación de un joven profesor al enseñar el alfabeto a niños pequeños; la K es una pajarita que baila graciosamente, la J un simpático gato, la R un gorro de lana... (Anexo I).

La necesidad de un nuevo vocabulario en lengua francesa se hizo patente. Una vez más, los alumnos querían aprender palabras nuevas, las necesitaban con adjetivos que ilustraran y completaran sus dibujos, para presentarlos a los demás compañeros. El aula se convirtió en un carrusel multicolor.

“L’envie d’augmenter son vocabulaire est avant tout motivée par l’intérêt que l’on porte à un sujet” (3).

El primer paso ya estaba dado, desde la letra, que se nos ofrecía como el primer juguete, podíamos avanzar aún más. Así pues, las siguientes actividades se realizaron a partir de dos textos muy sugerentes:

a) Primer texto:

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

Rodari G. *Gramática de la fantasía*.

b) Segundo texto:

“Au cours des années qui avaient précédé l’explosion et la destruction d’île civilisée, Robinson s’était efforcé d’apprendre l’anglais à Vendredi. Sa méthode était simple. Il lui montrait une marguerite, et il lui disait:

— Marguerite.

Et vendredi répétait:

— Marguerite.

(3) KANEMAN PUGATCH M. “Des mots pour le dire”. *Le français dans le monde*, n° 208, abril, 1987. Pág. 50.

Et Robinson corrigeait sa prononciation défectueuse aussi souvent qu'il le fallait. Ensuite, il lui montrait un chevreau, un couteau, un perroquet, un rayon de soleil, un fromage, une loupe, une source, en prononçant lentement:

— Chevreau, couteau, perroquet, soleil, fromage, loupe, source.

Et Vendredi répétait après lui, et répétait aussi longtemps que le mot ne se formait pas correctement dans sa bouche.

Lorsque la catastrophe s'était produite, Vendredi savait depuis longtemps assez d'anglais pour comprendre les ordres que lui donnait Robinson et nommer tous les objets utiles qui les entouraient. Un jour cependant, Vendredi montra à Robinson une tache blanche qui palpitait dans l'herbe, et il lui dit:

— Marguerite.

— Oui, répondit Robinson, c'est une marguerite. Mais à peine avait-il prononcé ces mots que la marguerite battait des ailes et s'envolait.

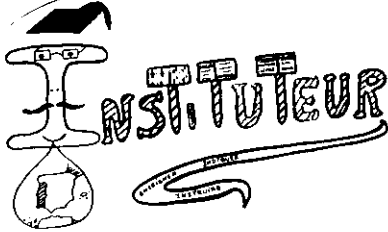
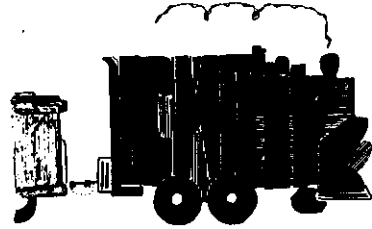
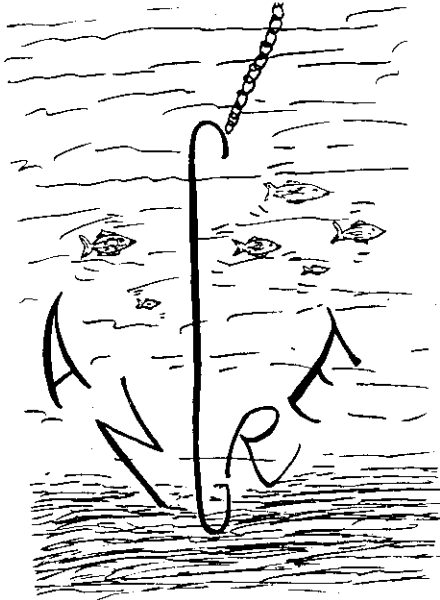
— Tu vois, dit-il aussitôt, nous nous sommes trompés. Ce n'était pas une marguerite, c'était un papillon.

— Un papillon blanc, rétorqua Vendredi, c'est une marguerite qui vole.

Avant la catastrophe, quand il était le maître de l'île et de Vendredi, Robinson se serait fâché. Il aurait obligé Vendredi à reconnaître qu'une fleur est une fleur, et un papillon un papillon. Mais là, il se tut et réfléchit''.

Tournier M. *Vendredi ou la vie sauvage*. Pag. 108.

Primero jugaron con las letras, después fué necesario esforzarse aún más y combinarlas para formar las palabras. Los signos gráficos que las componen —letras— deberían explicar su significación por medio del diseño. Las palabras que designan objetos materiales concretos —ancre, paraplúie, locomotive, ciseaux... etc— se prestaban a ello y eran más fáciles de representar; otros vocablos, sin embargo, que surgían en la mente de los alumnos presentaban gran dificultad —Oiseau, instituteur, nature, famille... etc). El trabajo en grupo facilitó la labor ya que las ocurrencias individuales ayudaban a completar el diseño final. El resultado fué inesperado por la gran cantidad de dibujos presentados. Como ejemplo proponemos algunos dibujos realizados (Anexo II).



Desde la representación gráfica para desvelar la significación de la palabra, intentamos desarrollar aún más la experiencia incluyendo el aspecto simbólico y subjetivo, al reflejar también nuestra personal interpretación del vocablo. El ejercicio siguiente consistió en expresar por medio del dibujo la interpretación personal del mismo. Así por ejemplo, el grupo que trabajó con la palabra “*voiture*” realizó dos dibujos: El n° 1 es la representación gráfica del mismo y el n° 2 intenta reflejar que para ellos la palabra *coche* estaba asociada a la idea de accidente (Anexo III).

Los alumnos prepararon también la explicación y la justificación de sus realizaciones en lengua francesa, lo que hizo surgir espontáneamente el diálogo en clase. “*Lunettes*” es otro ejemplo de la misma actividad en la cual la asociación buscada fué la idea de la intelectualidad que reflejaron, como puede observarse, en el dibujo n° 2 (Anexo III).

El interés y la riqueza de estas tareas lúdicas dependen así mismo de la aventura inicial, del punto de partida que, en este caso, fueron los textos de J-M. Le Clézio y de M. Tournier.

El texto de G. Rodari preparó la actividad que puede verse en el Anexo IV.

Las palabras “*famille*”, “*nature*”, “*bateau*”, se descomponen, saltan, escapan, vibran... formando nuevos vocablos.

“Un mot a souvent ses mots à dire. Il suffit de l’interroger. Il répondra à votre attention bien au-delà de vos attentes” (4).

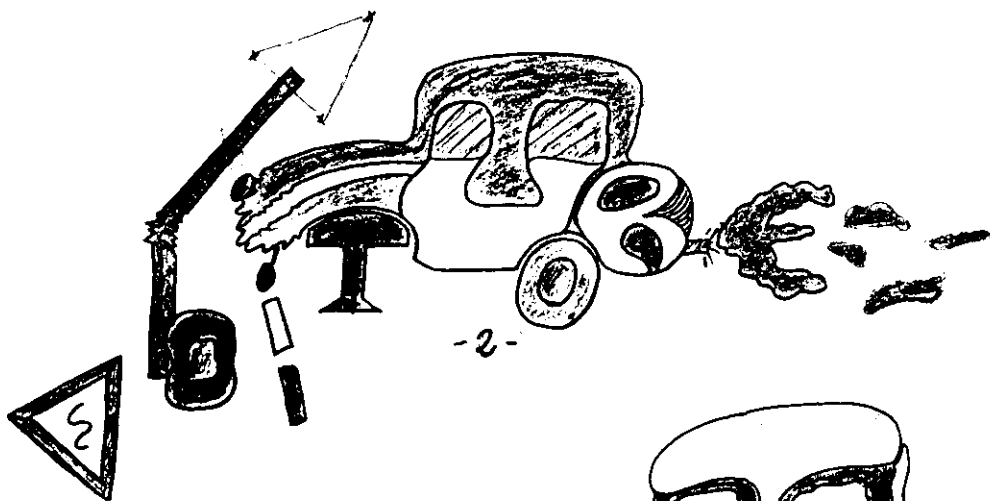
El nuevo léxico, hallado y verificado en el diccionario por nuestros alumnos, es el que formará parte del texto posterior que elaborarán nuestros estudiantes.

El texto deberá contener gran parte de las palabras nuevas. Con “*Trotinette*”, el resultado fué el siguiente:

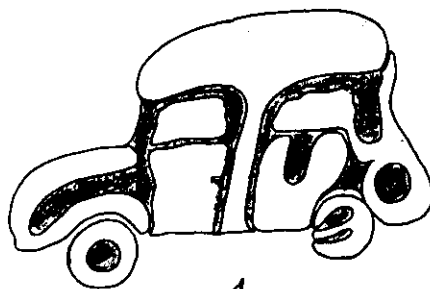
“*Le roi dit d’ôter les tortis. Le roi trône et sur son trône mange un rôti. Le roi envoie un trottin qui au petit trot fait une longue trotte pour prendre la nitée qui est dans les arbres. Celui-là est né avec une maladie, c’est l’otite*”.

Hemos querido transcribir el texto tal y como lo elaboraron los estudiantes, es decir, sin las observaciones ni las correcciones posteriores en lo que se refiere a la utilización mezclada de términos de distinto nivel (*trot*, *nitée*, etc) que fueron puntualmente explicados en clase.

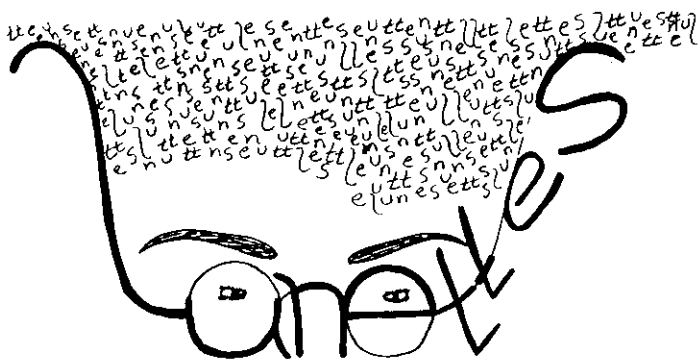
(4) ARGAUD, M. “Avec les mots entrez dans l’aventure”. *Reflet*, n° 12. Pág. 30.



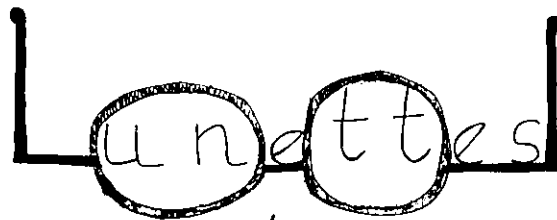
-2-



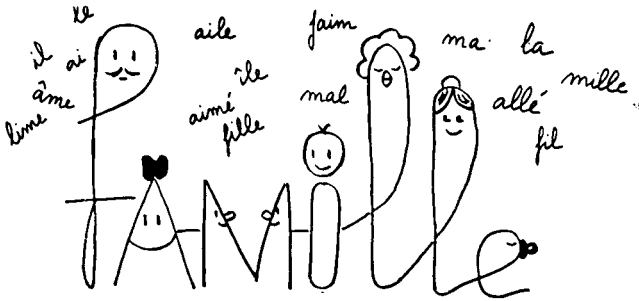
-1-



-2-



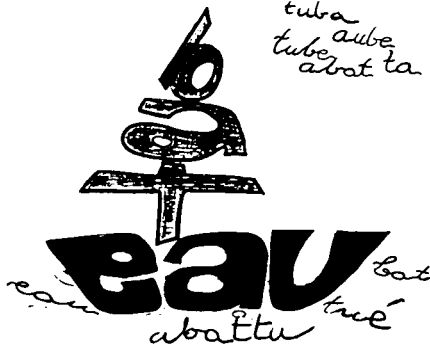
-1-



mot - FAMILLE

il a une famille
il est aimé de sa famille
il n'y peut trouver du mal
car sa famille,
est comme une île

où il arrive pour rassasier sa faim
pour quitter ses ailes
pour apaiser son âme N



tuba
aube
tube
abat ta

à l'aube
l'eau s'abattu
le bateau de
tube a bu
trop d'eau.

CONCLUSION

Todas las actividades que hemos presentado reúnen una serie de requisitos que favorecen la creatividad del alumno y le animan a la producción de mensajes, orales y escritos, en lengua francesa.

Podemos resumirlo del siguiente modo:

— La ejecución de estas actividades creativas se realizan a partir de un *texto literario* que es analizado anteriormente en clase de lengua francesa. Es el “resorte” que provoca la realización de la tarea posterior.

— Las actividades se perfilan en *grupo* para fomentar la cooperación y no el individualismo o la competición en sí misma, ya que son concebidas como un trabajo en común en el que cada participante aporta al conjunto, sus ideas y opiniones en un clima distendido y alegre, lejos de la rigidez que habitualmente presidía las actividades de clase.

— *Ausencia de censura* en lo que se refiere a la imaginación y a la creatividad, a fin de fomentar la asociación de ideas, la producción libre —oral y escrita— de mensajes en lengua francesa, así como la necesidad y la ocasión de participar sin coacción.

— *Puesta en común* en el seno del grupo para la verificación de ideas que posiblemente serán después modificadas, completadas, aceptadas o no, lo que ayuda a fortalecer la madurez del alumno y finalmente al resto de sus compañeros de clase. Todo ello favorece la pérdida del miedo al ridículo y les ayuda a valorar el trabajo realizado.

— Estímulo de la *interdisciplinarietàad*. En la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno necesita descubrir por sí mismo situaciones en las que las actividades escolares dejen de tener este marcado carácter.

Las tareas que hemos seleccionado están pensadas atendiendo a tres niveles de ejecución (nivel denotativo, connotativo y simbólico). Dichos niveles establecen la progresión de dificultad que puede variar según la competencia lingüística de los alumnos en lengua francesa, según su creatividad, imaginación... etc.

El *nivel denotativo* responde al primer grado de dificultad y lo componen aquellas actividades menos complejas en las que los alumnos comienzan simplemente a reproducir siguiendo un modelo propuesto y posteriormente a describir lo creado, por ejemplo, las actividades con el alfabeto creativo, los primeros textos compuestos para presentar las letras a sus compañeros..., Anexo I).

El *nivel connotativo* se deriva del primer nivel a partir de asociaciones personales o sugeridas por los integrantes del grupo (Anexo II). El resultado depende de factores tales como la inventiva personal, la experiencia, la disposición y motivación, la cultura..., de los participantes en la actividad. Podemos obtener desde el estereotipo más convencional (-hierba verde, nieve blanca...) a realizaciones intermedias en las que se mezclan lo

estrictamente personal y subjetivo con la realidad (ejemplo voiture = accidente).

El tercer *nivel* es el *simbólico* y lo componen aquellos trabajos en los que intervienen asociaciones poéticas entre pensamiento y realidad. Se trata de la presentación de escritos semi-poéticos en los que el alumno pone en juego la connotación, asociación, juegos de palabras, onomatopeyas..., es, en definitiva, el relato mágico.

El resultado depende, en gran medida, del nivel de los alumnos y de la riqueza de la imaginación que siempre nos sorprenderá gratamente.

BIBLIOGRAFIA:

- ARGAUD, M. "Avec les mots, entrez dans l'aventure" *Reffet* n° 12.
- AUGE, H. y otros. *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Clé-I, 1981.
- BOYER H. y RIVERA M. *Introduction à la didactique du F.L.E.* Clé-I, 1979.
- CARE, J-M y DEBYSER F. *Jeu, langage et créativité*. Hachette/Larousse, 1978.
- KANEMAN PUGATCH M. "Des mots pour les dire". *Le Français dans le Monde*, n° 208, abril, 1987.
- GAUTHIER, M. "La imagen en la expresión libre" *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n° 8, Mayo/Agosto, 1990.
- MALINEAU, J-H. "Des jeux pour dire, des mots pour jouer" *L'Ecole des Loisirs*, 1977.