

El empleo de jeroglíficos para enseñar contenidos gramaticales

Miriam Suárez Ramírez  | Universidad de Extremadura (España)

misuarez@unex.es

Manuel Fernández Guerrero  | Universidad de Extremadura (España)

manueleunam@hotmail.com

Ángel Suárez Muñoz  | Universidad de Extremadura (España)

asuarez@unex.es

Cuando se abordan los contenidos gramaticales en las aulas de educación primaria y secundaria, sobre todo los referidos a la sintaxis y la morfología, el profesorado percibe el rechazo que provocan entre el alumnado: ha de prestar mucha atención y dedicar un considerable esfuerzo, pero sin que se traduzca en un mejor uso de la lengua, al menos de manera inmediata. Los jeroglíficos, como pasatiempo habitual, suelen presentar unos mensajes que, por su manera de resolverse, tienen una vinculación muy directa con el nivel pragmático de la lengua. Las soluciones al mensaje oculto favorecen el uso de elementos lingüísticos y estructuras sintácticas muy importantes para el manejo de la lengua. Los jeroglíficos adquieren así un potencial didáctico que es necesario aprovechar. La recopilación y el análisis de 725 jeroglíficos han permitido comprobar que, con las respuestas que sugieren, facilitan el tratamiento de contenidos gramaticales muy diversos: afirmaciones, preguntas, oraciones, sustantivos, sintagmas preposicionales diversos, entre otros. También plantean estructuras y elementos lingüísticos muy habituales y conocidos por los hablantes, dichos y frases hechas, que favorecen la ampliación del vocabulario. Se destaca la potencialidad del jeroglífico como recurso didáctico y se sugiere al profesorado su utilización en las aulas.

Palabras clave: *juegos, jeroglíficos, gramática, profesorado, educación obligatoria.*

The employment of hieroglyphs to teach grammatical contents

When the grammatical contents are addressed in primary and secondary education classrooms, especially those related to syntax and morphology, the teachers perceive the rejection they provoke among the students: they must pay close attention and dedicate considerable effort, but without that translates into a better use of the language, at least immediately. Hieroglyphics, as a habitual pastime, usually present messages that, by their way of solving, have a very direct link with the pragmatic level of the language. The solutions to the hidden message favor the use of linguistic elements and syntactic structures that are very important for the use of the language. The hieroglyphs acquire a didactic potential that is necessary to take advantage of. The collection and analysis of 725 hieroglyphics have shown that, with the answers they suggest, they facilitate the treatment of very diverse grammatical contents: affirmations, questions, sentences, nouns, various prepositional phrases, among others. They also pose structures and linguistic elements very common and known by speakers, sayings and phrases, which favor the expansion of vocabulary. The potential of the hieroglyph as a didactic resource is highlighted and teachers are suggested to use it in the classrooms.

Keywords: *games, hieroglyphics, grammar, teachers, obligatory education.*



1. Introducción

Sin duda uno de los aspectos que más dificulta la enseñanza de la lengua materna es el referido a los contenidos gramaticales, aquellos que abordan el código de la lengua, en especial, los referidos a la sintaxis y a la morfología.

El alumnado tiende a rechazar estos contenidos porque exigen mecanismos de deducción e inducción que requieren un gran esfuerzo y concentración, sin percibir con claridad qué sentido y finalidad tienen para el dominio de una lengua, ya que no parecen afectar, al menos de manera inmediata, en el uso de la misma. El currículum oficial insiste en la funcionalidad que ha de tener la enseñanza de la lengua; la forma tradicional de tratarla en las aulas no ayuda precisamente a resaltar ese carácter funcional de nuestra herramienta de comunicación.

Están ya muy desarrolladas, a pesar de su corto recorrido, las teorías que han puesto de relieve la importancia de la inteligencia emocional y cómo influye en el aprendizaje la actitud con que se afronte los diferentes contenidos (Pérez Escoda, Filella y Sildevila, 2005; Rodríguez Moreno, 2006; Bizquera Alzina y Pérez Escoda, 2007 o Ceballos Atienza, 2016). Tampoco son nuevos los planteamientos y estudios que han destacado el valor de los juegos, en especial los que implican un uso creativo del lenguaje (Vilera, 2004; Bernal y Brito, 2006; Lantigua, 2007; García y Llull, 2009; Martí, 2010; Almcid Pérez, 2015 o Cañizares y Carbonero, 2016).

La lengua, como es conocido, es una herramienta fundamental para la socialización del niño. Actúa como mediadora por excelencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Facilita la participación del

niño en las rutinas diarias de la vida escolar, tanto para interactuar con los compañeros como para acceder a los aprendizajes escolares; permite la interacción con compañeros y adultos en tareas de conversación, descripción, explicación, resolución de problemas interpersonales; facilita la comprensión de los diferentes estilos de discurso y demandas en el aula. El dominio de los aspectos semánticos y morfosintácticos, el aprendizaje de la lectura y la escritura, y el desarrollo cognitivo de estrategias ayudan a la consecución de los diferentes dominios del pensamiento. Parece relevante en este punto aludir a una reflexión de un autor ya clásico:

La adquisición del lenguaje está concebida como el desarrollo de la capacidad de comunicarse verbal y lingüísticamente por medio de la conversación en una situación determinada y respecto a un determinado contexto espaciotemporal. Por tanto, al hacer balance de una serie de producciones es esencial hacer intervenir el contexto lingüístico y extralingüístico del intercambio verbal, el tema de conversación, las actitudes y motivaciones de los participantes, al igual que las informaciones sobre la organización formal de los enunciados y las palabras que los componen (Rondal, 1980, p.146).

Parece evidente que, entre todos los componentes o niveles del lenguaje susceptibles de análisis, desarrollo o refuerzo, el fonético-fonológico y el léxico-semántico representan los pilares fundamentales sobre los que se asienta el proceso de comunicación. Si se adquiere el dominio de la articulación fonética y se adquiere un nivel de léxico y de vocabulario importantes, como consecuencia de la interrelación con los demás, se dispondrá de las mejores

condiciones para construir el resto del código de nuestra lengua, estando en una posición privilegiada para desarrollar la comunicación y, como consecuencia de ello, favorecer el aprendizaje y la maduración personal.

Los otros niveles o componentes del lenguaje actúan asimismo como complementos necesarios para perfeccionar el dominio de la lengua y, obviamente, para mejorar las prácticas comunicativas. Los aspectos morfosintácticos de la lengua propician el dominio de la norma lingüística y el aprendizaje y la automatización de las estructuras que la constituyen, para hacer que los usos comunicativos sean admitidos como correctos y podamos practicarlos en mejores condiciones.

Estos usos comunicativos entran de lleno en el nivel pragmático del lenguaje, nivel en el que cobra relevancia práctica nuestra capacidad de comunicarnos. De nada servirá conocer y dominar un sistema de comunicación, como es la lengua, si no se sabe o no se es capaz de presentarse en público, mantener situaciones de comunicación fluidas, utilizar el lenguaje para obtener información, para resolver situaciones cotidianas en los ámbitos social, familiar o profesional. En este nivel la capacidad creativa asociada al uso de la lengua parece fundamental.

En definitiva, disponer de una herramienta de comunicación útil y práctica como puede y debe ser la lengua, requiere el conocimiento y dominio de los niveles que la constituyen. Y para ello nada mejor que aprovechar los procesos de aprendizaje y las etapas educativas en las que la existe una mayor plasticidad en las estructuras cerebrales de nuestros alumnos: las etapas de la educación obligatoria.

Muchos estudios desarrollados con alumnado de infantil y de primaria han venido a confirmar que muestran niveles de emergencia en muchos de los componentes del lenguaje, estando comprometidos de manera muy relevante los niveles morfológico y sintáctico.

En definitiva, morfosintaxis, semántica y pragmática se constituyen como los niveles claves de una lengua; los dos primeros para dominar sus estructuras y mecanismos; el último para dotar de funcionalidad a ese instrumento de comunicación.

Por otra parte, en la actualidad existe cada día mayor conciencia sobre el papel del juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños. Tanto padres, docentes y comunidad reconocen en el juego una actividad irremplazable para desarrollar la capacidad de aprendizaje de los niños, un medio de expresión tanto en el plano físico, como en el cognitivo, psicológico y social. Labrador y Morote consideran que:

Los juegos son tan viejos como el hombre, jugar ha sido una técnica de aprendizaje habitual a través de los tiempos, pero el reconocimiento de su valor educativo todavía tiene mucho camino por recorrer. Si observamos la historia de la educación, comprobaremos que ha servido para fomentar el trabajo en equipo, favorecer la sociabilidad del estudiante, y desarrollar la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo. (2008, p. 71).

El sentido lúdico es una propiedad de la personalidad creativa; forma parte del pensamiento creativo. Muchas personas han puesto de relieve su actitud lúdica frente a los problemas de los que se ocuparon. Jugaban con el significado de hechos conocidos y por ahí encontraron soluciones

inesperadas. Jugaban con los objetos, y así descubrieron propiedades y dimensiones desconocidas de los mismos. Jugaban con elementos totalmente inconexos y hallaron nuevas relaciones entre ellos.

Por tanto, es importante resaltar el sentido lúdico de la vida, pues jugar físicamente con los objetos y jugar mentalmente con las ideas lleva al alumnado a ir adquiriendo una actitud creativa en educación.

Estas mismas investigadoras destacan la importancia de los juegos de lenguaje al afirmar que todo hablante posee una actividad metalingüística inconsciente. Esta actividad se revela del todo en el juego: juegos de palabras, juegos con las palabras, juegos verbales bajo todas sus formas (retruécanos, jeroglíficos, charadas, lapsus burlescos de contraposición de letras, canciones infantiles para señalar a quién le toca hacer algo, adivinanzas, palabras compuestas, etc.); en resumen, todas esas manifestaciones de la palabra que testimonian entre los hablantes una lingüística innata, intuitiva, pues el jugar supone que se conocen las reglas y el medio de interpretarlas aprovechando la ambigüedad que caracteriza las lenguas naturales, así como la creatividad que permiten.

Hidalgo (2007) asocia la enseñanza de la creatividad con el pensamiento inventivo y utiliza el diseño como concepto y como herramienta para lograr sus objetivos. Sugiere el uso de estrategias que orienten rigurosamente al docente y al estudiante en el trabajo y propone un enfoque que integra diseño, secuencia de contenidos y procesos apropiados para desarrollar conductas y actitudes basadas en los principios de la creatividad.

Por su parte Fueguel y Montolíu (2005) opinan que la creatividad no debe reducirse

sólo a las materias artísticas, ni ser patrimonio de unos pocos privilegiados, sino que tiene que ser un proceso habitual y abierto a todos. También Rouquette (2002) sugiere el uso de herramientas de pensamiento que permitan sacar al individuo de los extremos polarizados para explorar nuevos caminos; utilizar la información de otra manera y, además, considera que la percepción es muy importante en las primeras etapas de todo proceso de pensamiento al favorecer la posibilidad de generar ideas que, aun cuando parezcan ilógicas, contribuyen a desarrollar la creatividad.

Entre las estrategias deben mencionarse el uso de palabras seleccionadas al azar y su asociación con situaciones u objetos a los cuales se les quiere introducir cambios; el uso de ideas absurdas como fuentes iniciales de pensamiento, las cuales pueden conducir a otras ideas fuera del patrón esperado; la combinación de objetos diferentes para producir algo de mayor significación que la suma de las partes, y el análisis y la búsqueda de discrepancias que generan juicios de valor acerca de las cosas y a la búsqueda de nuevas ideas.

Es compartida con Alarcos Llorach la obligación de distinguir el aprendizaje de la lengua y la enseñanza de la gramática. Hasta cierta edad lo que hay que enseñar a los alumnos es lengua y no gramática, porque son cosas distintas. Se debe adiestrar al niño en la lengua, cultivar y ampliar sus conocimientos y sus posibilidades expresivas, dejando la gramática, que requiere reflexión, para más adelante.

La perfección en el dominio de una lengua nunca se produce. Lo que se adquiere son las reglas de manipulación para construir con las unidades lingüísticas los actos de habla. Igualmente, Álvarez

Méndez (1996, p.36) comenta que la cuestión no es gramática sí, gramática no, “[...] sino cuándo, en qué niveles y con qué intenciones, reconociendo los alcances de la misma gramática según las finalidades y funciones, y también las cualidades expresivas que se quieren primar o desarrollar en el sujeto que aprende”.

Completa su reflexión con una afirmación tajante: “Hay bastante acuerdo en limitar la enseñanza de la gramática como medio idóneo para la enseñanza de la lengua. Pero no se le encuentran sustitutos” (p. 43).

Parece evidente, pues, que en los niveles de educación obligatoria lo que debe prevalecer es encaminar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia el dominio y consolidación de la competencia comunicativa, tal y como señala Carratalá (2013). Para ello, cualquier recurso o estrategia está legitimada. El uso de los jeroglíficos puede ayudar.

El jeroglífico es una modalidad de pasatiempo. Conforme a la acepción 5 del significado que le otorga el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española es un ‘Pasatiempo o juego de ingenio consistente en descifrar un mensaje que aparece expresado mediante un conjunto de signos y figuras’.

La escritura jeroglífica, como es conocido, fue inventada en Egipto hacia el 3200 a. de C. y fue utilizada durante más de 3500 años. En los últimos siglos de su historia ya pocos conocían su sentido y su uso se reducía a las inscripciones en los templos. La última inscripción escrita en jeroglíficos data de 394 de nuestra era y fue realizada en el templo de la diosa Isis de Filé.

La palabra jeroglífico procede del griego y significa ‘grabados sagrados’. Según creían, la escritura había sido

transmitida a los hombres por Thot, dios de la sabiduría y escriba de los dioses.

El uso de los jeroglíficos en la enseñanza de la lengua propicia también la lectura de imágenes, el trabajo sobre el lenguaje visual e icónico. Para Murcia Murcia (2001) los maestros están poco preparados para la lectura de imágenes. También los alumnos tienen dificultades para comprender mensajes del lenguaje visual. Sin embargo, manifiestan mucho interés por captar las imágenes grabadas en sus mentes, tergiversando muchas veces sus contenidos por falta de orientación, comprensión o integración del pensamiento.

El lenguaje visual es un instrumento de comunicación. La imagen es una verdad aceptada por todos y la experiencia nos enseña que mediante las imágenes podemos transmitir mensajes de todo tipo.

Para Colle (1998) la sociedad actual ha vuelto a descubrir el poder inmenso de esta otra modalidad de expresión del pensamiento que es el ‘lenguaje visual’ y le está dando un carácter de avalancha a través de los medios de comunicación masiva. En muchos casos el receptor de hoy no podrá acceder al sentido completo de un discurso si no está en condiciones de evaluar el significado de la expresión icónica, es decir de acceder críticamente al ‘contenido’ del mensaje.

No se llama propiamente a un mensaje visual *imagen*, ya que la imagen es la percepción mental que tenemos de él, ni tampoco símbolo, ya que el símbolo es un caso muy particular de expresión y no necesariamente visual. Por eso se recurre a otro término, el de icono. El icono es una unidad discursiva, espacialmente delimitada, por un marco real o virtual, dentro del cual aparecen las señales, que pueden indicar

uno o varios referentes. Cada unidad menor que apunta a un referente específico es un iconema. Por ello, todo mensaje icónico, especialmente si es complejo (icono compuesto de varios iconemas), lleva -independientemente de un eventual texto adjunto- cierto grado de polisemia que, como lo acabamos de ver, siempre permite buscar connotaciones. El jeroglífico se mueve por estos derroteros.

El lenguaje visual en una forma de comunicación que encuentra en la imagen una forma relevante para expresar significados y vivencias. Ayuda a estimular la memoria sensorial, que se manifiesta tanto en la esfera visual como en la auditiva y en la sensitiva general, estimulada a través de la observación. Para Murcia Murcia (2001) el desarrollo del lenguaje visual posee la particularidad de enfrentar al individuo con sus sentimientos, sus emociones, sus conocimientos, sus relaciones, sus hipótesis.

Conviene acostumar al alumnado a convivir con un buen número de elementos que no forman parte de una gramatical tradicional, pero que tienen mucha importancia y son muy significativos para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por medio del lenguaje visual se ejercita el pensamiento, a través de mecanismos como la atención, la concentración, la comparación, la asociación, la categorización, la comprensión o la anticipación y formulación de hipótesis. También se ejercita la memoria y la observación. Se puede hacer de la imagen una acción significativa que despierte la creatividad.

En palabras de Arnheim (1981) el proceso mental general de análisis del sentido procede en forma muy similar, independientemente del lenguaje en que esté formulado un determinado mensaje. Así,

las pautas conocidas en relación al análisis del mensaje verbal han de poder servir de guías, a veces directamente y otras veces indirectamente, para analizar mensajes visuales. Y tanto más en cuanto estos aparecen muchas veces acompañados y complementados por textos por el mismo hecho que la palabra es la que da 'anclaje', que estabiliza el mensaje icónico.

2. Objetivos

Sugerir, por tanto, el empleo de los jeroglíficos para su utilización en las clases de lengua castellana, sobre todo para abordar los contenidos gramaticales que tanta importancia tienen para el dominio y manejo de una lengua, pero que provocan tanto rechazo entre el alumnado, parece cuando menos, una manera de hacer atractivos e interesantes unos contenidos curriculares que, habitualmente, no lo parecen.

Es fundamental que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad propicien aprendizajes significativos donde se vean reforzadas las capacidades, habilidades y destrezas del alumnado, a través del desarrollo didáctico acorde a sus necesidades, para contribuir al desarrollo integral. En los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la formación inicial debe prevalecer la comprensión de textos icónico verbales, como base de interacción e interpretación del entorno y cotidianidad.

Desde este punto de vista, se propone una estrategia didáctica que permita superar las dificultades que presenta el alumnado respecto a la falta de capacidad para comprender textos, yendo más allá del nivel literal de la lectura y de la sencilla decodificación de signos; por tal razón, se considera que el uso de los textos icónicos verbales como estrategia para mejorar los

procesos de comprensión lectora permiten mejorar la problemática de forma creativa. Se puede motivar hacia la lectura de imágenes con recursos que el entorno ofrece, permitiendo el progreso hacia un aprendizaje significativo que conlleven al desarrollo de habilidades de lectura, de comprensión y por añadidura de interpretación textual.

La comprensión está relacionada con un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Camps (2001, p.12) ya comentó que la didáctica de la lengua, y en particular de la comprensión, es tratar de comprender cada uno de los mensajes que contienen los diferentes eventos comunicativos:

Para ello es necesario cambiar la concepción de texto y de lectura; implica comprender que es posible en el ser humano tener una educación lingüística; es decir, el objetivo del conocimiento didáctico no solo es descriptivo ni prescriptivo de lo que sucede en el aula, sino la interrelación de enseñar y aprender la lengua.

Por su parte García Velasco (1996) se ha referido en muchas ocasiones a que en el nivel sintáctico de la lengua la mayoría de las veces se ha optado por abordar las definiciones de las funciones de los elementos oracionales (sujeto, predicado y complementos diversos) y se ha propuesto el análisis sintáctico antes de que el alumnado sea capaz de comprender y, por consiguiente, clasificar la información contenida en la oración.

Se puede sostener que a través de los jeroglíficos es posible abordar contenidos referidos a todos los niveles del lenguaje: fonético-fonológico (letras y sonidos, sílabas y morfemas), morfológico (palabras simples, compuestas, derivadas, familias

de palabras), sintáctico (oraciones simples, compuestas, afirmativas, interrogativas, imperativas, etc.), semántico (sinónimos y antónimos, campos semánticos, etc.). También, dentro del nivel morfológico es posible facilitar el aprendizaje de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, conjunciones, pronombres, etc.

Llegado un momento en el proceso de utilización de los jeroglíficos como recurso didáctico, el alumnado puede imitar su construcción y elaborar los suyos propios, para ejercitar su imaginación o poner a prueba la de los compañeros, desarrollando para ello un proceso de creatividad lingüística. Puede, asimismo, combinar varios de ellos para inventar oraciones sobre las que organizar historias o relatos imaginativos.

3. Metodología

Se ha utilizado una muestra constituida por 725 jeroglíficos recogidos a lo largo del curso académico 2017-2018, casi con periodicidad diaria, de los que iban apareciendo en un periódico regional de información general. Esta recopilación de jeroglíficos se puede hacer en cualquier momento y en cualquier lugar, dado que este tipo de pasatiempo está presente en periódicos y revistas de entretenimiento e información general, accesible fácilmente para cualquier usuario. Además, este pasatiempo no tiene caducidad y permite un uso bastante amplio y universal, lógicamente dentro de cada comunidad de hablantes.

Para ilustrar todo lo que se ha comentado e insistir en el valor didáctico de los jeroglíficos, se han analizado sus estructuras y extraído el contenido gramatical que suscitaban. Aunque admiten más posibilidades de clasificación y dada la limitación exigida en este artículo, se ha limitado a señalar

ahora las más elementales y evidentes: por el enigma que se plantea (la pregunta o el enunciado con que se muestra al lector) y por la solución (el descifrado, acertado o no, tras el proceso reflexivo).

Por el planteamiento del enigma los jeroglíficos preguntan, afirman, remiten a frases hechas, propician el uso de sustantivo (o cualquiera otra clase de palabra) o el empleo de sinónimos.

La respuesta o resolución del enigma, por su parte, nos conduce al uso de estructuras oracionales diversas (oraciones, afirmativas, negativas, imperativas, interrogativas, simples y compuestas, con elementos omitidos) y el empleo de sintagmas (nominales, verbales o preposicionales con diferente función gramatical).

4. Resultados

El análisis realizado permite comprobar que lo más frecuente es que el jeroglífico formule una pregunta, que propicia respuestas diferentes. Esto ocurre en el 71% de los jeroglíficos analizados (515 del total). De alguna manera, esta fórmula es la más sencilla y a la vez más lógica para plantear un enigma que se precisa resolver. Con mucha diferencia, pero igualmente entendible, aparece la opción de pedir una definición o la búsqueda de un término, sinónimo o con alguna relación semántica con la propuesta en un 17% (125 jeroglíficos). Aunque las demás opciones ofrecen unos porcentajes casi anecdóticos, permiten que pueda afirmarse que, en su conjunto, las modalidades de planteamientos para la resolución del mensaje, ofrecidas por los jeroglíficos, se vinculan de manera muy directa con la dimensión pragmática de la lengua, al incidir en estructuras o elementos lingüísticos muy presentes y

habituales en la cotidianidad del hablante: preguntas/respuestas, frases elaboradas o dichos, expresiones de admiración o afirmación, vocabulario denominativo a base de sustantivos, estructuras oracionales interrogativas, imperativas o afirmativas, como más habituales. Es posible representarlo gráficamente (Figura 1). Algunos ejemplos de jeroglíficos clasificados conforme a la figura anterior se pueden ver reflejados en el Anexo 1.

También se puede comprobar que las soluciones al mensaje oculto, planteadas por los jeroglíficos, suelen responder igualmente a esquemas fijos, aunque las opciones están más diversificadas y equilibradas. En la mayoría de las ocasiones (37%) se resuelven con el uso de un sustantivo, de una oración (32%) o de una expresión que, sintácticamente, responde a un sintagma preposicional (26%). Igualmente, este tipo de soluciones requeridas favorecen el uso de elementos lingüísticos y estructuras sintácticas muy importantes para el manejo de la lengua (Figura 2). Algunos ejemplos de jeroglíficos que requieren soluciones como las reflejadas en la figura anterior se encuentran en el Anexo 2:

Cuando la solución representa una expresión en forma de sintagma, mayoritariamente se recurre al Sintagma Preposicional (95%) La función que desempeñan estos sintagmas es la de complemento circunstancial de la oración. Los tipos quedan repartidos en cuatro clases: lugar, modo, tiempo y compañía, sobresaliendo los dos primeros de manera muy destacada (56% y 35%, respectivamente). Todo ello queda representado en las figuras 3, 4 y 5. En cambio, si la solución consiste en un sustantivo o una estructura propia del sintagma nominal, lo más frecuente es recurrir a un

nombre solo (Figura 6). Finalmente, si la solución al enigma planteado en el jeroglífico supone la elaboración de una oración, las estructuras más frecuentes son las que mostramos en esta figura 7. Las ejemplificaciones de todo esto que se ha venido comentando se encuentran en los anexos 3, 4, 5 y 6. La combinación de varios jeroglíficos (a los que se les puede eliminar el planteamiento del enigma) puede suscitar en el alumnado la invención de relatos y la elaboración, mediante sus propios jeroglíficos de otros nuevos. Se muestran series, a modo de ejemplo, en los anexos 7 y 8.

5. Conclusiones

Se ha pretendido resaltar el valor de los jeroglíficos como recurso educativo para apoyar el desarrollo de contenidos de, prácticamente, todas las áreas curriculares. En este caso se ha focalizado sobre la enseñanza de contenidos gramaticales incluidos en el área de Lengua, precisamente los que resultan más complicados para el profesorado a la hora de su tratamiento en las aulas, puesto que el alumnado no percibe su funcionalidad inmediata ni despiertan su interés.

Igualmente, el análisis de un importante número de jeroglíficos ha permitido determinar la estructura de este pasatiempo: cómo suele plantearse el enigma y la resolución del mismo, confirmando así su idoneidad para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje de estructuras gramaticales o, mejor dicho, para conocer mejor los mecanismos de la lengua, cuando en los niveles de educación obligatoria importan más estos que aquellas.

La competencia comunicativa pasa necesariamente por el conocimiento y el dominio de una lengua. Lograrlo supondrá

un uso funcional de esa herramienta de comunicación. El dominio de un buen nivel de vocabulario y la puesta en marcha de mecanismos lúdicos y creativos en torno al uso de la lengua completarán el proceso.

Igualmente, para alcanzar los máximos niveles de competencia en el uso de una lengua hay que saber que existen muchos recursos entre los que, hoy día, las imágenes y los textos icónicos alcanzan una gran relevancia. Si, además, se recurre al juego y se favorece el fomento de la creatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se conseguirá una percepción emocionalmente más positiva entre el alumnado.

El jeroglífico puede sobrepasar su condición de mero pasatiempo y convertirse en un recurso muy útil para esto que comentamos. Se adapta bien a las capacidades del alumnado, está muy presente en cualquier medio de comunicación y es económico. Ofrece, además, unas posibilidades didácticas muy notables para trabajar el área de lengua, al tiempo que permite favorecer la ejercitación de la inventiva y la creatividad.

El trabajo con jeroglíficos en la clase de lengua (o de cualquier otra área de conocimiento), aparte de servir para abordar contenidos relacionados con el sistema de la lengua y, por tanto, contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa a través del metalenguaje, puede verse completada por parte del profesor con la implicación del alumnado en la elaboración de textos o historias propias, desarrollando con ello la creatividad literaria.

Referencias bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, E. (1996). "¿Cómo y cuándo enseñar gramática?". En B. Mantecón y F. Zaragoza (Eds.), *La gramática y su didáctica*, (pp. 17-24). Málaga: Miguel Gómez Ediciones.
- ALMONCID PÉREZ, R. (2015). *Didáctica del juego popular y tradicional en la etapa de educación primaria*. Madrid: Vivelibro.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1996): "Enseñar gramática, aprender lengua". En Benjamín Mantecón y Francisca Zaragoza (Eds.), *La gramática y su didáctica* (pp. 25-52). Málaga: Miguel Gómez Ediciones.
- ARNHEIM, R. (1981). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- BERNAL RUIZ, J. A. y BRITO SOTO, L. F. (2006). *1,2,3 Por todos mis compañeros: algunos juegos de ayer y hoy en México y España*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva S.L.
- BIZQUERRA ALZINA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007). "Las competencias emocionales". *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- CAMPS, A. (coord.), BALLESTEROS, C., BARRIO, J. L., BIGAS, M., CAMBRA, M., CARCELLER, M. ... VILÀ, M. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Grao.
- CAÑIZARES MÁRQUEZ, J. M. y CARBONERO CELIS, C. (2016). *El juego motor en la infancia*. Sevilla: Wanceulen Editorial S.L.
- CARRATALÁ, F. (2013). *La comunicación lingüística como competencia transversal*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- CEBALLOS ATIENZA, R. (2016). *Actualización en inteligencia emocional*. Madrid: Formación Alcalá, S.L.
- COLLE, R. (1998). La dimensión fáctica del discurso y su evaluación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 10. Recuperado el 4 de febrero de 2018 de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/21colle.htm>.
- FUEGUEL, C. y MONTOLÍU, M. R. (2005). *El malestar docente, propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA VELASCO, A. (1996). "La enseñanza de la gramática asistida por ordenador". En Benjamín Mantecón y Francisca Zaragoza (Eds.), *La gramática y su didáctica* (pp. 161-163). Málaga: Miguel Gómez Ediciones.
- GARCÍA VELÁZQUEZ, A. y LLULL PEÑALBA, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.
- HIDALGO CABRERA, M. (2007). *Expresión de la palabra*. Lima (Perú): San Marcos.
- LABRADOR PIQUER, M. J. y MOROTE MAGÁN, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas*, 17, 71-84.
- LANTIGUA, J. (2007). El deterioro de los juegos tradicionales. *Lecturas: EF y Deportes*, 106. Recuperado el 28 de enero de 2018 de <http://www.efdeportes.com>.
- MARTÍ, L. (2010). Los cien lenguajes de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 17-21.
- MURCIA MURCIA, N. A. (2001). *El lenguaje visual, elemento básico en el desarrollo de los procesos de pensamiento*. Chía (Colombia): Universidad de la Sabana.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2006). De la Evaluación a la Formación de Competencias Genéricas: Aproximación a un Modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33-48.
- ROUQUETTE, M. L. (2002). Representaciones, historia y discurso. *Revista internacional de Psicología Social*, 1(1), 73-78.
- PÉREZ ESCODA, N., FILELLA GUIU, G., SOLDEVILA, A. y FONDEVILA, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- RONDAL, J. A. (1980). Cuestiones de psicolingüística y pedagogía de la lengua. *Anuario de Psicología*, 23, 85-102.
- VILERA, A. (2004). Juegos electrónicos: reto a los procesos educativos y pedagógicos. *Acción Pedagógica*, 13(2), 212-227.
- VVAA. *Los jeroglíficos. Cuadernos informativos*, 1. Consultado el 29 de enero de 2018 de <http://www.madrid.es/templodedobd> y <http://www.memoriademadrid.es/templodedobd>.

ANEXOS

ANEXO 1

a) Interrogación



Solución: Ana con Darío
(Anaconda-Río)

b) Frase hecha



Solución: De mal en peor
(D mal- en peor)

c) Exclamación



Solución: ¡Qué soso es!
(Quesos-oes)

ANEXO 2

a) Oración



Solución: Me salió
(Mesa-Lío)

b) Sintagma Preposicional



Solución: En Tetuán
(En Te-Tucán sin C)

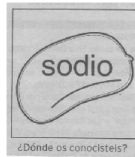
c) Nombre



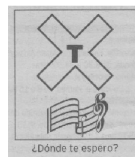
Solución: Platón
(Plato-N)

ANEXO 3

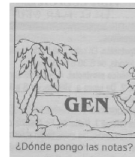
1) Soluciones que utilizan sintagmas preposicionales en función de complemento circunstancial de lugar:



Solución: En la Habana
(En la haba- NA)



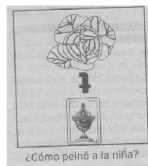
Solución: En el portal
(En el por - T- AL)



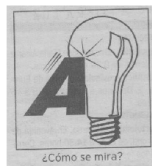
Solución: En el margen
(En el mar- gen)

ANEXO 4

2) Soluciones que utilizan sintagmas preposicionales en función de complemento circunstancial de modo:



Solución: Con coletas
(Con col/ et [te al revés] / as)



Solución: A contraluz
(A contra luz)



Solución: En la tarima
(En lata / rima)

ANEXO 5

3) Soluciones que utilizan nombres o sintagmas nominales:



Solución: Casaca
(Casa / Ka)



Solución: Una pantera
(P / ante RA)



Solución: Bello tapiz
(Bellota / PI Z)

ANEXO 6

4) Soluciones que utilizan estructuras oracionales diversas:

a) Pron. + V.



Solución: La derramó
(La / de / ramo)

b) V + N



Solución: Buco novia
(Bus / cono / vía)

c) Verbo omitido



Solución: A mí, la novela
(A / milano / vela)

ANEXO 7

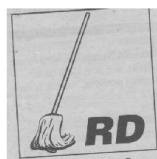
1) Oíd, niñas: Andrés es cobarde



Oíd, niñas,
(Indio [al revés] Ñ / az)



Andrés
(Ña [al revés] D / rez)



es cobarde
(Escoba / R / de)

ANEXO 8

2) Cirilo, allí río abajo, sentado en el portal, se rindió.



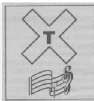
Cirilo
(Cri [L]o)



allí río abajo
(Al [Lirio] abajo)



sentado
(Se [N]ta / DO)



en el portal
(en el por / La [revés])



se rindió
(Res [revés] / indio)