

2005



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

EL "JUEGO DE SOCIEDAD" *COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE.*

PROPUESTA DE ANALISIS Y APLICACIONES PEDAGÓGICAS EN LA CLASE DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :
LICENCIATURA EN
LENGUA Y LITERATURAS
MODERNAS (FRANCESAS)

P R E S E N T A :
INGRID RAMÍREZ DAVID



Ramírez David, Ingrid

ASESORA:

DRA. HAYDÉE SILVA OCHOA



MÉXICO, D.F.,

m. 341888





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

Hace siete años, cuando me titulé de mi primer carrera, a modo de dedicatoria escribí un pequeño cuento que describía mi habitación de infancia con los objetos que me recordaban momentos importantes y que mencionaba a las personas más significativas en mi vida. Hoy mucho ha cambiado: estoy en la habitación de mi departamento y pocos objetos de aquel cuarto me han acompañado; estoy titulándome de la carrera que realmente me apasiona; y he aprendido que existe otro tipo de lazos entre las personas y que sólo son verdaderos y fuertes cuando se puede compartir la alegría y el dolor...

Lupina y Pablo
Tere y Ricardo
Chachis y Octavio
Aleta
Juliana
Marcela
Thérèse

No tengo palabras para expresar lo que son ustedes para mí. Les dedico este trabajo que sin su apoyo quizá nunca hubiese terminado.

Yadwiga, Elisabeth, Lucie y Santiago

Siempre están en mi corazón y en mi pensamiento.

Matias

Pequeño torbellino de alegría que siempre me acompaña eres una chispa en mi vida.

A todos mis alumnos que me han enseñado y enseñan mucho más de lo que creen.

Agradecimientos

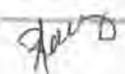
Agradezco especialmente a la Doctora Haydée Silva Ochoa por su paciencia y dedicación en la realización de este trabajo.

Gracias por su atenta lectura y recomendaciones a mis sinodales: Lic. Guadalupe Reyes, Dra. Ute Seydel, Mtra. Nicole Lalórest y Mtra. Lourdes Domínguez.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recopilacional.

NOMBRE: INGERID RAMÍREZ DAVILA

FECHA: 10 03 05

FIRMA: 

Índice

<u>Introducción</u>	2
<u>1 El "juego de sociedad" en clase de FLE</u>	7
<u>1.1 Los fundamentos del enfoque comunicativo</u>	8
<u>1.2 El concepto de "actividad"</u>	13
<u>1.3 "Juegos de sociedad" y enseñanza / aprendizaje</u>	17
<u>2. Propuesta de ficha de análisis</u>	26
<u>2.1 ¿Qué es una ficha de análisis?</u>	26
<u>2.2 ¿Cómo analizar un "juego de sociedad"?</u>	27
<u>2.3 La ficha de análisis</u>	36
<u>3. Aplicación de la ficha de análisis</u>	37
<u>3.1 Habilidades orales</u>	
<u>3.1.1 Taboo para comprensión oral</u>	39
<u>3.2.1 Malarky para la expresión oral</u>	50
<u>3.2 Habilidades escritas</u>	
<u>3.2.1 Blablabla para comprensión escrita</u>	56
<u>3.2.2 Tell- a-story para expresión escrita</u>	64
<u>3.3 Otros objetivos</u>	
<u>3.3.1 Il était une fois... para gramática</u>	71
<u>3.3.2 Vocabulon para léxico</u>	77
<u>3.3.3 Découvrons la France para cultura</u>	82
<u>Conclusiones</u>	88
<u>Bibliografía</u>	92

Introducción

Hoy el aprendizaje de una lengua extranjera ha dejado de hacerse exclusivamente dentro de un salón de clases. Jacques Pécheur en su artículo “*Marché des langues*” (1995) resume, a propósito del aprendizaje actual de las lenguas: “*On apprend partout*”, “*On apprend tout le temps*” y “*On apprend à sa convenance*”,¹ Trátese de una enseñanza formal o informal, ésta debe verse reflejada en un aprendizaje personal para los estudiantes.²

Ahora bien, en los últimos años, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha evolucionado mucho, dado que debe responder a las diferentes necesidades de un mercado cada día más diversificado: “*l’enseignement est perméable aux changements et à l’évolution sociale*”.³ Por lo tanto, el papel del profesor de lenguas extranjeras debe adaptarse a este entorno cambiante. Los métodos actuales de enseñanza de las lenguas, lejos del empirismo de antaño, se sustentan en teorías lingüísticas, sociolingüísticas, psicológicas y en la tecnología. Hoy, se piensa que la clave de la enseñanza / aprendizaje involucra diferentes aspectos según las necesidades individuales de los estudiantes. Si bien se habla actualmente de superar el enfoque comunicativo vigente desde hace más de tres décadas, en forma general se sigue pensando que los estudiantes necesitan aprender a comunicarse eficazmente.

¹ Jacques Pécheur, “*Marché des langues*” pp. 8 y 9.

² Cfr. Penny Ur, *A course in language teaching*, p. 4.

³ Michèle Pendanx, *Les activités d’apprentissage en classe de langue*, p. 7.

En este contexto, el profesor debe dominar las formas de hacer y de pensar, los comportamientos sociales y la manera en que ven el mundo los hablantes de la lengua meta. El aprendizaje de la cultura es un elemento esencial para adquirir una competencia lingüística puesto que la lengua es una parte inherente de la cultura, definida por Rocher como “un conjunto ligado de maneras de pensar, de sentir y de actuar más o menos formalizadas que, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas, sirven, de una manera a la vez objetiva y simbólica, para constituir estas personas en una comunidad particular y distinta.”⁴ Asimismo, el profesor debe tomar en cuenta el plurilingüismo de los estudiantes, consecuencia de la tecnología como la televisión por cable y el Internet y debe estar consciente de que el autoaprendizaje de los alumnos está jugando un papel considerable durante el aprendizaje de una lengua. El profesor de lengua es cada vez menos la fuente principal de conocimiento del alumno y se está convirtiendo entonces en un pedagogo (en el sentido original de la palabra, “el que acompaña al niño”); su papel es más el de un consejero o de un guía. Por su parte, el alumno participa con mayor frecuencia en las decisiones que lo llevan a aprender. Es importante subrayar que el estudiante no llega a clase de lengua extranjera virgen de todo conocimiento y que existen materiales que utilizados como material didáctico podrían facilitar o reforzar su aprendizaje.

Para contribuir en la medida de lo posible a la diversificación de los materiales didácticos disponibles en el aula, este trabajo tratará el tema del uso de juegos de mesa (*jeux de société* o “juegos de sociedad”) en la enseñanza de francés lengua extranjera (FLE).

⁴ Apud Daniel Cassany et al., *Enseñar lengua*, p. 538.

En un intento por dar a conocer y promover nuevas formas de trabajo para los profesores de FLE, este trabajo tiene los siguientes objetivos:

- Promover la enseñanza / aprendizaje del FLE mediante un enfoque más lúdico y más cercano a la realidad de una lengua.
- Contribuir a diversificar las herramientas de enseñanza / aprendizaje del FLE.
- Difundir el uso razonado del juego como herramienta de enseñanza / aprendizaje del FLE.

Para ello decidí por un lado seleccionar un corpus de “juegos de sociedad” para cubrir las cuatro habilidades (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita) así como los objetivos léxicos, gramaticales y culturales, esenciales en la enseñanza / aprendizaje de una lengua; por otro lado, diseñar una matriz de análisis de “juegos de sociedad” para que el profesor de FLE pueda analizar un juego de ese tipo y decida si lo puede usar o adaptar para determinada actividad de enseñanza / aprendizaje.

El marco teórico utilizado se basa principalmente en tres ejes de estudio: el enfoque comunicativo por ser el más actual en la enseñanza de FLE; las bases teóricas del uso del juego como herramienta pedagógica no convencional; y por último, el concepto de actividad por ser parte esencial del aprendizaje. Algunos autores en los que apoyaré mi trabajo son Sophie Moirand, Christine Tagliante, Christian Puren, Bernard Dufeu, Penny Ur, Jean-Marie Lhôte, Michèle Pendanx, entre otros.

Trabajé exclusivamente con juegos de mesa, que para fines de esta propuesta llamaremos “juegos de sociedad”, en referencia a la expresión francesa de *jeux de*

société, que me parece más adaptada a mis objetivos que la denominación en castellano. Explicaré esto con más detalle en el capítulo 1. Para la parte práctica seleccioné un corpus de “juegos de sociedad” de manera que cubra las distintas habilidades de enseñanza / aprendizaje de FLE (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita) así como el léxico, la gramática y la cultura. La descripción del uso de cada “juego de sociedad” se orientará preponderantemente a un tipo de objetivo, aunque en realidad es difícil aislar cada uno porque las habilidades están ligadas entre sí. No obstante, para fines de este trabajo y para facilitar la toma de decisiones del profesor al seleccionar un “juego de sociedad”, se considerarán en forma individual.

La hipótesis de mi trabajo es que al elaborar una ficha de análisis de un “juego de sociedad”, cualquier profesor familiarizado con el uso del juego debería ser capaz de tomar un “juego de sociedad” y decidir si conviene para su uso en un contexto dado de enseñanza / aprendizaje de FLE, definiendo los objetivos más pertinentes.

Para cumplir con los objetivos programados, en el primer capítulo presentaré la definición de “juego de sociedad” que me pareció más adaptada para este proyecto; asimismo desarrollaré las ventajas y las desventajas del empleo de “juego de sociedad” en clase de FLE.

En el segundo capítulo, definiré lo que es una ficha de análisis y propondré una matriz que permita al profesor analizar un “juego de sociedad” para decidir en primer lugar, si se puede o no usar en clase de FLE y, en caso necesario, determinar si se puede adaptar el juego. Aquí presentaré el formato y desarrollaré la razón de ser de

cada campo. El análisis presentado irá desde la caja del juego hasta el instructivo pasando por el tablero, las tarjetas y todos los elementos que constituyen el juego.

Finalmente, en el tercer capítulo, cada subcapítulo comenzará por una descripción teórica de una habilidad que se relacionará con el juego seleccionado. Explicaré cómo llenar cada campo en función del corpus de “juego de sociedad” seleccionado y cuáles fueron los criterios para atribuir cierto juego a determinado tipo de objetivos.

1 El “juego de sociedad” en clase de FLE

Aprender una lengua es antes que nada acceder a otra manera de ver el mundo y de descubrir un universo cultural y lingüístico diferente al que se tiene. Así, aprender una nueva lengua lleva casi siempre al estudiante a un profundo cuestionamiento de su percepción del otro. Reducir el aprendizaje de una lengua a un acercamiento meramente cognoscitivo, es decir, a la asimilación de estructuras gramaticales, vocabulario y datos culturales, equivaldría a la enseñanza de una lengua muerta como el latín. Ahora bien, aprender una lengua debería convertirse en aprender una nueva forma de ser que involucre todos los recursos que un estudiante tiene por el simple hecho de ser humano. Conocer una lengua permite una nueva forma de intercambio de información con otros seres humanos.

Desde esta óptica, resulta significativo considerar que jugar es un modo de interacción entre personas que solicita elementos afectivos sensoriales y cognitivos además de los meramente lingüísticos. Por ende, el juego ofrece una interesante herramienta pedagógica al profesor de FLE. Sin embargo, es preciso también tomar en cuenta que históricamente el juego ha sido visto como una actividad secundaria, de recreación por oposición al trabajo. Para algunas culturas o épocas, el juego ha sido incluso un pecado. Aún hoy en el marco de la educación tradicional, el juego se restringe al patio de recreo y si llega a usarse en clase, se piensa que éste permite “relajar” al alumno o se utiliza sólo para “completar” horas muertas de clase; como por ejemplo, las horas de clase previas a un periodo vacacional. El juego no es tomado como una verdadera herramienta de enseñanza máxime que se le asocia

prioritariamente con actividades de niños y no de adultos, siendo que el hombre es de los pocos animales dotados de la capacidad de jugar en todas las edades.

Para proporcionar un sustento teórico a mi propuesta de herramientas pedagógicas y lúdicas a la vez, relacionaré el juego con el contexto actual de enseñanza del FLE, justificaré el uso del término “juego de sociedad” y presentaré algunas consideraciones básicas sobre el uso de este tipo de juegos en el aula.

1.1 Los fundamentos del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo, aparecido a finales de los años 1970, es la base de la mayoría de los manuales utilizados actualmente en la enseñanza del FLE. El objetivo de enseñanza principal del enfoque comunicativo es desarrollar en el estudiante de lengua extranjera, una competencia de comunicación que se conforma por cuatro componentes descritos en los términos siguientes por Christine Tagliante:

- *La composante linguistique. Elle comprend les quatre aptitudes linguistiques de compréhension et expression orales et écrites, en fonction de la connaissance des éléments lexicaux, les règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique et de phonologie nécessaires pour pouvoir les pratiquer.*
- *La composante sociolinguistique. C'est d'elle qu'est née la notion de situation de communication. Comme le dit Claude Germain «la forme linguistique doit être adaptée à la situation de communication». Pour communiquer, connaître les règles, le vocabulaire et les structures grammaticales, c'est bien. Savoir les utiliser à bon escient, selon la situation de communication dans laquelle on se trouve, c'est mieux. Savoir donc reconnaître cette situation c'est «permettre [à l'apprenant] d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée.» D'où le travail sur la reconnaissance de la situation: statut, rôle, âge, rang social, sexe, lieu de l'échange, etc. Qui parle? À qui? Où? Comment? Pourquoi et Quand?*

- **La composante discursive ou énonciative.** C'est elle qui répond au «Pourquoi» de la compétence sociolinguistique. Elle traite de la traduction en énoncés oraux ou écrits, de l'intention de communication qui anime un locuteur. L'intention peut être d'obtenir des renseignements, de donner un ordre, de déclarer son ignorance, de donner des explications, de relater des faits... C'est pourquoi on sensibilise l'apprenant aux différents types de discours et à la notion d'acte de parole.
- **La composante stratégique.** Il s'agit des stratégies verbales et non verbales utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours.⁵

A través del uso de “juegos de sociedad” en clase de lengua extranjera, el profesor podría cubrir cada uno de estos componentes. Existe una gran variedad de juegos que implican un cierto conocimiento por parte de los participantes así como una o varias habilidades lingüísticas. Así, *Scattergories*, versión más compleja del conocido Basta, requiere de los participantes comprensión escrita para poder saber qué poner en los campos, vocabulario para poder llenarlos y ortografía puesto que deben escribir. Otros juegos como *Concordances*, juego de comparaciones en la que los jugadores tienen que convencer al juez que su carta es más parecida a la que el presentó, se enmarcan en la expresión y comprensión oral que no van desligadas del uso correcto de la gramática.

El componente sociolingüístico está implícito en el simple hecho de jugar. Los jugadores saben que existe cierto léxico alrededor del juego que sirve para explicitar las reglas, determinar los roles y los turnos. Además, las maneras de jugar y de

⁵ Christine Tagliante, *La classe de langue*, p. 36.

concebir el juego cambian según las culturas: pensemos por ejemplo en las diferentes versiones del *Monopoly* (o *Turista*, como lo conocemos en México).

El componente discursivo se refiere a la intención de comunicación. En muchos juegos de animación grupal, los participantes deben adaptar su discurso a la temática. En *Chair de poule*, que consiste en contar historias de terror, se necesita un cierto tono de voz, una manera de construir las oraciones que favorecen el suspenso.

En cuanto al componente estratégico, éste es solicitado en muchos juegos y algunas veces es incitado como en *Taboo 'ge ton corps* en donde los jugadores se comunican con mímica una buena parte del juego. Muchas actividades lúdicas se basan en la habilidad de los participantes para distraer, convencer, seducir, interrumpir, concentrarse, etcétera, echando mano de los recursos verbales y no verbales.

De este modo, jugar nos lleva a la adquisición de la competencia de comunicación en sus cuatro componentes.

Por otra parte, el método comunicativo introduce diversos elementos que describiré a continuación y relacionaré con los “juegos de sociedad” para fundamentar mi propuesta pedagógica. Tales elementos son:

- Utilización de documentos auténticos.
- Trabajo sobre los actos de lenguaje y las intenciones de comunicación.
- Progresión en espiral.
- Consideración, dentro de lo posible, de la situación de enunciación.
- Enseñanza orientada a la acción y centrada en el estudiante.
- Nuevas formas sociales de trabajo en clase.

La **utilización de documentos auténticos** remite a documentos que no fueron concebidos con fines pedagógicos; estos documentos son identificados por los

alumnos como documentos pertenecientes al mundo real y no al mundo escolar. Por esta razón, los estudiantes pueden relacionarlos con documentos existentes en su propia lengua. Usualmente estos documentos son textos, grabaciones sonoras o videos, cartas, publicidad, programas, canciones entre otros.⁶ Aunque los juegos normalmente no son considerados en los programas escolares, también forman parte de esta inagotable lista de documentos auténticos.

El trabajo sobre los actos de lenguaje y las intenciones de comunicación se refiere a situaciones de comunicación “reales”, a la expresión de necesidades específicas y no a un contenido gramatical o de léxico impuesto. En este sentido, es importante señalar que los juegos llevan al estudiante a comunicarse en forma más natural en una situación auténtica: la situación lúdica. Durante el juego, el participante requiere poner en práctica los mismos saberes declarativos, procedimentales y actitudinales que aplicaría al jugar el mismo juego en su idioma. Dicho de otra manera, en el aula no se juega a jugar sino que se juega.

En el aprendizaje de una lengua no existe una ley de progresión universal que defina qué se debe enseñar / aprender primero y qué después. Esto debe darse en función de las necesidades del mismo estudiante. La **progresión en espiral** y no lineal tiene como finalidad que el estudiante de lengua extranjera pueda retomar en diversos momentos de su aprendizaje un mismo elemento pero cada vez con mayor profundidad. Ahora bien, en la mayoría de los juegos existen diferentes niveles de dificultad ya sea explícitos o determinados por el profesor; los juegos suelen ser actividades concebidas para repetirse sin agotarse, pues cada partida es semejante

⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 37-38.

pero nunca idéntica a cualquiera que se haya desarrollado anteriormente. Ello favorece una progresión en espiral.

La **consideración, dentro de lo posible, de la situación de enunciación** implica que el salón de clase no sea un medio “aséptico” sino un laboratorio en el que se reproduzcan situaciones apegadas a la realidad, esto es que no excluyan ni el ruido, ni el contacto físico o interpersonal y que tomen en cuenta el tiempo real de comunicación. Durante el desarrollo de una partida, el estudiante está viviendo una situación de enunciación auténtica generada por el ambiente del salón y por el comportamiento de sus compañeros. Aquí puede darse frecuentemente la improvisación, que muy probablemente enfrentará el estudiante cuando se encuentre en otra situación real.

La **enseñanza orientada a la acción y centrada en el estudiante:** se aprende haciendo y sintiéndose integrado. El aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante actúa con sus estructuras mentales, sus modos de pensar y de actuar, y sus conocimientos reales. El juego permite al estudiante aprender mediante sus actos y sus decisiones, aplicando sus propias estrategias para cumplir los objetivos particulares del juego.

Con las **nuevas formas sociales de trabajo en clase,**⁷ el profesor y los estudiantes deben formar un grupo en el que todos aportan su conocimiento y contribuyen al aprendizaje del resto del grupo; así, los alumnos participan en su aprendizaje y en el de los demás. En el juego se asignan roles y todos se integran a la actividad de grupo. Mientras juegan, los participantes se concentran en lo que hacen y

⁷ Cfr. Christian Puren, *Se former en didactique des langues*. p. 36.

en lo que dicen; ello les brinda la oportunidad de verificar, en el acto, los conocimientos adquiridos y de analizar sus errores. Cabe añadir que el profesor debe asegurarse de dar las instrucciones de forma clara y precisa; de estar pendiente de lo que ocurre en el aula; de observar y aprovechar las reacciones espontáneas de sus alumnos, sin convertirse en juez.

En los párrafos anteriores, hemos visto brevemente cómo la práctica pedagógica del juego permite cumplir con los postulados básicos del enfoque comunicativo para la enseñanza / aprendizaje de lenguas. Ahora bien, es pertinente también manejar el concepto de actividad.

1.2 El concepto de "actividad"

El concepto de actividad es un elemento esencial en un proceso de aprendizaje. Michèle Pédanx menciona que el aprendizaje incluye tres dimensiones: el marco cultural, cognitivo y afectivo; la situación institucional; las actividades,⁸ y ve en estas últimas elementos clave del aprendizaje: "*l'apprenant réalise les opérations de traitement d'un matériau langagier donné dans des circonstances déterminées.*"⁹

Nos interesamos aquí por las actividades que tienen diferentes acepciones según Pédanx:¹⁰

- Procesos mentales u operaciones cognitivas inherentes a toda actividad mental.
- Actividades en la que se practica una lengua.
- Actividades sobre las reglas de uso de una lengua.

⁸ Michèle Pédanx, *op. cit.* p. 9.

⁹ *Ibid.* p. 61.

¹⁰ *Cfr. ibid.* pp. 61-62.

- Actividades de enseñanza / aprendizaje.
- Actividades tangibles.

El juego puede considerarse en cada uno de estos niveles de actividad aunque no todos los “juegos de sociedad” implican actividades de enseñanza aprendizaje.

Al referirse a los **procesos mentales u operaciones cognitivas inherentes a toda actividad mental**, Pendax señala que toda actividad implica procesos mentales ya sea conscientes o inconscientes. Todo pensamiento o acción está “desarrollado” previamente por la mente o el cerebro. La actividad lúdica, por ende, no excluye dichos procesos. Al jugar, los participantes deben recurrir a su pensamiento, sus conocimientos y a sus reacciones. Al jugar, uno tiene que pensar en la mejor estrategia para lograr ganar el juego y realizar las acciones correspondientes. Por otro lado, en algunos juegos, el conocimiento es básico para lograr vencer.

Hablo aquí de los juegos de conocimientos como el *Trivial Pursuit*. Sin embargo, en todos los juegos es necesario conocer los referentes de lo que está representado en las cartas, en el tablero, el uso de las piezas y, en general, las reglas. Por último, existe una serie de acciones que realizamos “en automático” por lo que son inconscientes como tomar un dado y lanzarlo, gritar, reír, arrebatar una carta...

En cuanto a las **actividades en la que se practica una lengua**, la autora indica que por lo general, nuestro pensamiento se expresa en forma verbal y la mayoría de nuestras actividades se relacionan con el uso de la lengua tanto oral como escrita. En nuestras actividades cotidianas recurrimos todo el tiempo a la lengua con el fin de comunicar. Aunque diversos, los “juegos de sociedad” implican frecuentemente las intervenciones orales durante el desarrollo de una partida. Los

participantes en un juego tienen que hablar: en la organización previa al juego, para indicar las reglas, determinar los roles de los jugadores, los turnos; durante la partida es necesario muchas veces contar los puntos o el número de casillas a avanzar, pedir algo a otro jugador o en muchos juegos la expresión oral forma parte del juego como en *Bla bla bla*; al terminar el juego se determina el ganador y se hacen comentarios sobre el juego.

En el tercer punto, la autora menciona las **actividades sobre las reglas de uso de una lengua** que pueden ser conscientes o inconscientes. Se trata aquí de determinar el material lingüístico, objetivo del trabajo que puede ser un punto de la lengua, un punto del discurso o elementos de gramática textual. Lo que nos lleva al concepto de comunicación. Debido a que el principal objetivo del uso de una lengua es comunicar, presentaré la clasificación de la comunicación por Christian Puren. Éste último menciona cuatro tipos de comunicación: la comunicación **didáctica** que se refiere al metalenguaje, la comunicación **imitada** que reproduce oraciones; la comunicación **simulada** que lleva a la reutilización de formas aprendidas en un marco dado y, finalmente, la comunicación **auténtica** que es la producción espontánea del alumno.¹¹ Durante el desarrollo de un juego, suceden estos cuatro tipos de comunicación. La comunicación didáctica es aquella que se da al mostrar el juego, indicar su objetivo, presentar sus reglas y todas las indicaciones sobre cómo se comunican ciertas circunstancias en L2 (segunda lengua). Varios juegos imponen oraciones para comunicar algo, lo que nos lleva a la comunicación imitada. En

¹¹ Christian Puren, *op. cit.* p. 28.

Cluedo para presentar una sospecha los participantes, en su turno, deben pronunciar la siguiente oración: “Sospecho que fue el señor o la señora X (nombre del sospechoso) quien mató al señor con un o una Y (arma) en el o la Z (habitación de la mansión).” La comunicación es simulada en cuanto a que se impone una situación de comunicación: los jugadores tienen que tomar el papel de un detective y seguir un cierto guión que está escrito en las reglas del juego. No obstante se trata de una comunicación auténtica, sobre todo en todo lo que se menciona alrededor del juego. Todos los juegos que privilegian la expresión oral o escrita llevan a una comunicación auténtica en la que los participantes hablan o escriben al igual que lo harían al jugar en su propio idioma.

Estos prototipos de comunicación van de la mano con las **actividades de enseñanza / aprendizaje** que cumplen con las etapas de **memorización, comprensión, automatización y repetición**. El juego no se excluye tampoco de este proceso. En un principio, el participante debe memorizar lo más posible a propósito de las reglas del juego y de los elementos que lo componen aunque no comprenda del todo cómo se va a desarrollar la partida. Después de jugar algunos turnos, es probable que comprenda más acerca del juego y logre automatizar ciertos detalles. Por último la partida se puede repetir en diferentes ocasiones y con fines didácticos distintos. Desde muchas perspectivas los juegos forman parte de un proceso de enseñanza / aprendizaje.

Para terminar, Michèle Pèdanx menciona las **actividades tangibles** como lo sería una dinámica, un ejercicio, un juego...¹² Estas están incluidas generalmente en los programas cotidianos del salón de clase. Cabe mencionar que el juego se considera sólo como una actividad tangible, no obstante en cada punto he mostrado que está incluido en las actividades a todos los niveles.

Michèle Pèdanx explica por otra parte que las actividades incluyen dos tipos de procesos: aquellos de **bajo nivel** están relacionados con aspectos fonéticos, prosódicos, gráficos, léxicos y gramaticales de la lengua; mientras que aquellos de **alto nivel** remiten a la estructuración semántica, a la coherencia textual, al alcance pragmático y a la organización de los discursos.¹³ Mediante el juego, en este caso, se intentará cubrir estos dos procesos.

Después de haber presentado las grandes líneas del enfoque comunicativo y los diversos conceptos de actividad, ambos relacionados con los juegos, hablaré más específicamente de los “juegos de sociedad”.

1.3 “Juegos de sociedad” y enseñanza / aprendizaje

1.3.1 El concepto de “juego de sociedad”

Existen diversas formas de referirse a lo que conocemos en México como “juego de mesa” en distintos países y en diversas lenguas. De modo que un mismo objeto es conceptualizado en forma distinta según la cultura, lo que nos podría dar indicios sobre las diferentes percepciones sociales del juego en las distintas culturas. Así, los mexicanos nos referimos comúnmente a los juegos de mesa para designar

¹² Cfr. Michèle Pèdanx, *op. cit.* pp. 61-62.

¹³ Cfr. *ibid.* p. 6.

aquellos juegos que se venden en cajas y que se juegan, en general, en compañía de gente alrededor de una mesa. Por lo tanto, este tipo de juegos es designado por una palabra que involucra una actividad restringida a un área que es el mueble “la mesa”; se trata también, probablemente, de una actividad tranquila. Los ingleses amplían dicha área ya que nombran a los juegos de mesa como *parlor games* o juegos de salón, donde se podrían incluir todos los juegos que se desarrollan en un lugar cerrado. Para algunos, los juegos son sobre todo objetos; en Estados Unidos, estos juegos se llaman *board games* o juegos de tablero, es decir, aquellos que se juegan sobre una superficie restringida a un tablero que generalmente se compone de casillas sobre las que se mueven las fichas de los jugadores. En Polonia, los juegos de mesa se denominan *gry towarzyskie* o “juegos de sociedad” al igual que *jeux de société* en Francia. Esta denominación es la que conservaremos aquí porque toma en cuenta al juego como un acto social. Y más allá de considerar el juego como un objeto o una actividad, me parece importante señalar que es por sí mismo una situación de comunicación auténtica aprovechable en clase.

Estas distintas maneras de referirse a un mismo elemento llevan una carga cultural digna de atención, dado que la mesa y el tablero son objetos; el salón es un lugar, mientras que los “juegos de sociedad” abarcan los conceptos de objeto, lugar, gente y, por lo tanto, implican el uso de la lengua.

La definición de Jean-Marie Lhôte indica que: “les jeux dits de société supposent au moins deux joueurs, des règles réciproques, très souvent l’usage d’instruments, l’organisation de parties comportant un début et une fin, des sanctions

par pertes et gains, un caractère reproductible.”¹⁴ Los juegos seleccionados para mi investigación responden a dichas características. Además, para fines de este trabajo, restringiré los “juegos de sociedad” a aquellos que están en caja y que son destinados al público en general¹⁵ debido a que sus diseños suelen ser atractivos, están fabricados con material resistente apto para usos repetidos y su aspecto lúdico está comprobado por expertos. Por añadidura, dichos juegos son documentos que podemos considerar como auténticos en el marco de la enseñanza del FLE, que son fácilmente identificables y relativamente fáciles de conseguir.

¹⁴ Jean-Marie Lhôte, *Dictionnaire des jeux de société*, p. 11.

¹⁵ *Cfr.* Haydée Silva, «Jeux de société. Adaptations et détournements», p. 12.

1.3.2 Consideraciones sobre el uso de los "juegos de sociedad" en clase de FLE

El uso de los "juegos de sociedad" en clase de lengua tiene que seguir ciertos lineamientos para cumplir con su función de facilitador de aprendizaje. Para empezar, no cualquier "juego de sociedad" puede usarse en una clase de lengua, ciertos juegos como *Risk* o el juego de damas carecen de interés específico para una clase de lengua. Por otro lado, ningún "juego de sociedad" está inicialmente concebido para cubrir los objetivos de un programa de enseñanza de ningún nivel, por lo que es necesario que el profesor conozca el alcance y las limitaciones de los "juegos de sociedad". A diferencia de los juegos didácticos concebidos para enseñar un concepto específico, la mayoría de los "juegos de sociedad" están diseñados como pasatiempos, aunque en paralelo pueden aportar conocimientos de diferente índole. Cuando se piensa utilizar un "juego de sociedad" en el aula, el papel esencial del profesor consiste, primero, en analizar el juego para su uso en clase de FLE; después, en diseñar una o varias actividades para cubrir objetivos específicos del aprendizaje de una lengua (relativos por ejemplo a comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, adquisición de léxico, de gramática y de conocimientos culturales; por razones de tiempo y espacio, no mencionaremos aquí los objetivos relacionados con el desarrollo del componente estratégico, aunque sin duda el juego constituye una herramienta privilegiada para tal fin); y, finalmente, relacionarlos con los objetivos de un programa de enseñanza, tomando en cuenta el nivel del grupo y los objetivos personales de cada estudiante. Antes de presentar nuestra propuesta de ficha de análisis, consideramos importante

revisar brevemente las ventajas y las desventajas del uso del juego en la clase de lengua.

1.3.3. Algunas ventajas del uso pedagógico del juego

Las ventajas que en pedagogía se le reconocen al juego son múltiples. Aquí presento las opiniones sobre el juego de algunos autores. Jean-Marc Caré menciona ciertas virtudes que se le atribuyen históricamente al juego, entre ellas tres que parecen de especial relevancia para la enseñanza de un idioma extranjero: simular el mundo de los adultos, ser un vehículo de transmisión cultural y convertirse en un instrumento de sociabilidad.¹⁶ Tales características permiten pensar que el uso pertinente del “juego de sociedad” lograría anticipar la inmersión de un estudiante de FLE en el ámbito real de una lengua.

En efecto, las personas que suelen jugar “juegos de sociedad” acostumbran hacerlo en su lengua materna y en su ambiente familiar. El juego es un pasatiempo que forma parte de la vida cotidiana. Al usar un “juego de sociedad” en clase de LE (lengua extranjera), el estudiante abandona su papel meramente escolar para convertirse en un actor social, en este caso, un jugador. Su interacción con los demás participantes, durante la partida, es igual a la que llevaría a cabo cualquier jugador en la vida real. Así, la comunicación deja de ser algo ajeno, impuesto desde el exterior, para convertirse a la vez en necesidad y herramienta.

¹⁶ Cfr. *ibid.*, p. 3.

Por su parte, Bernard Dufeu dice, entre otras cosas, que el juego lleva a un comportamiento de comunicación integral, hace que la lengua esté estrictamente relacionada con la acción, permite que el estudiante se exprese en la lengua que está aprendiendo de manera más natural sin repetir oraciones prefabricadas, conduce a que las intervenciones del alumno sean más espontáneas y descentraliza la relación entre los alumnos y el profesor...¹⁷

Por añadidura, el juego otorga al estudiante la posibilidad de ser él mismo. El jugador se apropia de sus palabras y las usa de manera personal, lo que permite una transposición directa de su conocimiento de LE. Estas ventajas van ligadas al uso de la segunda lengua de forma más natural y espontánea pero, sobre todo, motivan al estudiante para hablar.

Cabe recordar que la comunicación va más allá de las palabras: el tono, los gestos, las actitudes y el contexto llevan una gran carga de significado. Para Vigotsky, “el origen del juego es la *acción* y, al dominar la acción por sobre el *significado* (que puede o no ser comprendido), el niño puede hacer más cosas que las que puede comprender.”¹⁸ ¿Y por qué no el adulto también? Al jugar en clase de LE, el estudiante puede actuar por encima de lo que comprende, tal como ocurre en la vida real.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ L. S. Vigotsky *apud*. Patricia Mónica Sarlé, *Juego y aprendizaje escolar*, p. 43.

En cuanto al componente sociocultural de la herramienta lúdica, existen diversos elementos culturales inherentes al desarrollo de una partida: designar la persona que inicia, otorgar los turnos a los jugadores, mezclar y repartir las cartas, etc. Además hay “juegos de sociedad” típicos franceses como *Le jeu du nain jaune* o *Le jeu des sept familles*, entre otros, que son los más usados en las familias y cuyas reglas son conocidas casi por todos. Tal sería el caso aquí en México para juegos como *La lotería* o *Serpientes y escaleras* entre otros. A través de los “juegos de sociedad”, es posible iniciar un fructuoso diálogo intercultural, que permite al alumno no sólo acceder a nuevas modalidades culturales sino también reflexionar sobre las suyas propias.

Otra ventaja de los “juegos de sociedad” comerciales es que son juegos cuyo objetivo inicial es divertir; cuando no lo logran, salen rápidamente del mercado. Por lo tanto, su aspecto lúdico está probado. Al mismo tiempo, suelen ser mucho más atractivos a primera vista que los juegos didácticos, porque han sido concebidos, por un lado, por diseñadores profesionales que piensan en sus consumidores y, por otro lado, por expertos en el juego que toman en cuenta las necesidades de verdaderos jugadores. En cambio, los juegos didácticos que han sido diseñados por pedagogos –y sobre todo los juegos diseñados para adolescentes y adultos – tienden a centrarse en su objetivo descuidando el aspecto de la presentación y el interés lúdico.

Finalmente, es preciso también señalar que dada su gran variedad, los juegos pueden adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje, contribuyendo así a una diversificación de la enseñanza y a una personalización del aprendizaje.

1.3.4 Algunas desventajas del uso pedagógico del juego

Así como el juego tiene numerosas ventajas, también tiene desventajas. La primera de ellas es de orden práctico. Pocos salones están adaptados para jugar a un “juego de sociedad” porque se requiere la mayoría de las veces de grandes mesas y sillas fácilmente desplazables. Sin embargo, siempre es posible realizar la actividad por equipos pequeños; alrededor del escritorio del profesor; sentados en círculo en el piso; o habiendo adaptado los soportes del juego al pizarrón.

En este mismo orden de ideas, los “juegos de sociedad” generalmente están concebidos para 2, 4 o 6 personas y no para tantos jugadores como los que suele haber en un aula (generalmente no menos de 12 y en ciertos casos hasta 50 o más en un solo grupo). Las dimensiones de los tableros o la cantidad de fichas no están adaptadas para grupos grandes. Al introducir modificaciones materiales para poder utilizar el juego en el aula, algunos de ellos pueden perder parte de su autenticidad. Para evitarlo, se puede realizar la actividad en pequeños grupos y privilegiar el aprendizaje centrado en el estudiante.

Otra de las desventajas de los “juegos de sociedad” es que son voluminosos, caros, difíciles de conseguir en México en una versión francesa y, generalmente, son inexistentes en las instituciones. Para contrarrestar este inconveniente, es preferible adquirir juegos que sean polivalentes y fácilmente adaptables a diversos objetivos de aprendizaje. También se puede involucrar a los estudiantes en la producción de dichos juegos y en su proceso de aprendizaje. Existen otras dificultades más desde un punto de vista pedagógico, ya que los tiempos de aprendizaje y el aprendizaje en sí dejan de ser fácilmente medibles. En una institución se requiere cumplir con ciertos criterios

de certificación, muchas veces se entrena al estudiante durante el ciclo de aprendizaje para responder adecuadamente a las evaluaciones de final de curso, supeditando el aprendizaje a las metas sumativas. Por ende, los profesores temen que si se realizan actividades alternativas, al alumno le cueste más trabajo responder el examen, a pesar de haber aprendido más. Cambiar el modo de evaluación sería quizá una solución o combinar las prácticas tradicionales con las prácticas innovadoras para cubrir realmente las necesidades de aprendizaje y responder al mismo tiempo a las necesidades institucionales.

Finalmente, podemos señalar también que los “juegos de sociedad” cambian las relaciones entre el profesor y los estudiantes, orillándolos a tomar iniciativas, a improvisar, a asumir riesgos en un contexto usualmente acotado... Esto puede generar fricciones, incomodidad e inclusive miedo en el seno del grupo. Sin duda, el juego expone al individuo; sin embargo, ello puede convertirse en ventaja, ya que al involucrar aspectos sicoafectivos, las interacciones se acercan al mundo real. La clave está en un adecuado manejo pedagógico de la situación.

Como se puede notar, la cantidad y la índole de las ventajas parecen tener más peso que las desventajas. No obstante, es importante reducir el impacto de los posibles inconvenientes del uso pedagógico del juego. Esto debería lograrse mediante un análisis detallado de cualquier “juego de sociedad” que se piense usar, asociado a una adecuada integración al programa y al fomento de una actitud determinada tanto por parte del profesor como del alumno. Tal es el propósito de la ficha de análisis para los “juegos de sociedad” que proponemos en el siguiente capítulo.

2. Propuesta de ficha de análisis

Cómo mencionamos en el capítulo 1, usar el juego en clase de FLE requiere de un análisis detallado, que incluye el conocimiento del uso no pedagógico del material. Para ello, conviene seguir un proceso sistemático, en el que puede resultar de suma utilidad el llenado de una ficha de análisis.

2.1 *¿Qué es una ficha de análisis?*

Una ficha de análisis es la herramienta que nos va a permitir, sin determinar de una vez por todas el uso pedagógico del material, estudiar la viabilidad del uso de un “juego de sociedad” en clase de francés y su adaptabilidad para uno o varios niveles, grupos o habilidades. Esta herramienta se traduce en un formato en el cuál el profesor deberá vaciar la información solicitada en cada campo.

Esta ficha debe permitir a un profesor de FLE llevar a cabo el proceso de análisis de un “juego de sociedad” y tomar la decisión acerca de la pertinencia de su uso en el aula, del nivel idóneo de lengua, del momento y de las circunstancias más adecuados para presentarlo, del tipo de habilidades requeridas y promovidas.

2.2 ¿Cómo analizar un “juego de sociedad”?

La ficha aquí propuesta es una síntesis de las cinco etapas que sigo como profesora al analizar un juego, es decir:

Etapas	Descripción
1	Análisis de la caja
2	Análisis del contenido
3	Análisis de las reglas
4	Análisis de adaptabilidad
5	Análisis de accesibilidad

Veamos ahora con más detalle el contenido de cada una de dichas etapas. En las fichas de análisis del capítulo 3 agregaré comentarios en los campos en los que lo considere necesario. Se distinguirá la descripción objetiva de la interpretación mediante un cambio tipográfico: Times New Roman (12 pts) para la primera y Century Gothic (10 pts) para la segunda.

Etapas 1: Análisis de la caja

Muchas veces, en una tienda, en una ludoteca, en casa de colegas o amigos, sólo tenemos oportunidad de juzgar el juego a partir del aspecto exterior de la caja que lo contiene. Es por ello que resulta importante tratar de extraer un máximo de información de dicha caja, que es la “tarjeta de presentación” de un “juego de sociedad” y que nos permitirá definir desde el principio si el juego puede ser útil o no para la clase de FLE.

Para llevar a cabo el análisis de la caja es preciso contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué juego es?

La presentación visual y discursiva (fotos, esquemas, breve descripción publicitaria, etcétera), la tipografía del título, los dibujos y los colores de la caja nos dan una idea del origen y la naturaleza de juego. Muchas veces el nombre del juego nos indica de lo que se trata: por ejemplo, *Bla Bla Bla* es un “juego de sociedad” en el que se va hablar, *Taboo* nos refiere a lo prohibido, en *Scattergories* intervendrá probablemente algún tipo de clasificación, mientras que *Vocabulon* recurrirá al léxico y *Colorama* remitirá a los colores.

Por su parte, la tipografía y los colores de la caja nos van a indicar si se trata de un juego más serio como el *Scrabble* cuya caja es verde oscura y cuyas letras son tipo *Times New Roman*, haciendo pensar en los tapetes de juego de un casino, o más divertido como el *Taboo*, cuya caja es de muchos colores y cuyas letras alargadas son poco regulares, sugiriendo cierta libertad de acción. El juego de cartas *Chair de poule*, pensado para contar historias de terror, incluye letras que parecen derretirse, mientras que las ondulantes letras de *Mimes et compagnie* sugieren ya el movimiento del que habrán de echar mano los jugadores para ganar. Se podría decir que por lo general las presentaciones sobrias, con colores relativamente oscuros implican juegos más serios y que al contrario, presentaciones más coloridas e informales se relacionan con juegos más divertidos.

La caja también nos proporcionará otras informaciones útiles como son el año de fabricación y, sobre todo, el nombre del fabricante: entre los más famosos están Ravensburger y Parker, pero hay también otros muy importantes a pesar de no ser tan

conocidos en el mercado mexicano, como son Educa, EG Spiele, MB Jeux o Nathan, por citar tan sólo a algunos de ellos. Un juego de una marca reconocida por su calidad tiene de entrada más posibilidades de ofrecer un material interesante para el aula.

2. ¿De qué se trata el juego?

Algunas veces el nombre del juego no nos dice mucho sobre éste porque no está traducido o porque no conocemos el referente. Para saber con mayor detalle de qué se trata el “juego de sociedad” hay que estudiar el subtítulo, la foto (cuando la hay), el resumen de las reglas en el reverso de la caja y el material que contiene. Por ejemplo el *Boggle* se anuncia como “*the 3-minutes word search game*” lo que indica que es un “juego de sociedad” en el que se van a buscar palabras en un tiempo limitado, mientras que *Taboo* lleva por subtítulo “*le jeu des mots interdits!*” (es entonces un juego con palabras) y *Mimes et compagnie* indica “*le jeu détonnant qui vous fait faire des choses incroyables*” (es un juego donde hay que hacer cosas poco comunes).

Además de la tipografía las ilustraciones de la caja son indicadores relevantes, como la caja de *Concordances* que muestra un César decidiendo entre dos manzanas de colores distintos, traduciendo la necesidad de tomar decisiones entre dos cosas. Por su parte, la caja de *Scattergories* presenta una cabeza estilizada de cuya boca salen diversas figuras de muchos colores, sugiriendo un juego cerebral, el uso de palabras muy diversas.

Ciertas cajas muestran la fotografía del mismo juego o de personas jugando este juego, así obtenemos más detalles sobre cómo es o cómo se juega. El *Boggle* muestra dados de letras lo que hace que intuyamos que se trata de un juego para formar palabras.

Algunos juegos tienen fotos en las que se pueden ver a niños jugando, familias enteras, pequeños grupos de adolescentes, etc. Ello nos puede dar indicios de para qué público es; el gesto de las personas también indica si se trata de un “juego de sociedad” en el que se piensa, en el que se habla, en el que es preciso moverse, etc.

Por su parte, las instrucciones resumidas nos pueden dar una idea de cómo se juega, si es sencillo o no.

3. ¿Para cuántos jugadores y de qué edades es el juego?

Aunque parezca obvio no todas las cajas de juegos indican para cuántos jugadores han sido diseñados o para jugadores de qué edades son. Estos datos generalmente nos indican si lo podemos usar con grupos grandes o en clases particulares o si se tendrá que adaptar. Las edades son importantes ya que generalmente los «juegos de sociedad» están pensados para interesar a personas de un grupo de edad o el nivel de escolaridad requerido. Generalmente el límite de edad superior es simbólico: muchos juegos indican que son para jugadores de 8 a 80 años o de 9 a 99 años, expresando en realidad que son para jugadores de x años en adelante; en cambio, es sumamente importante poner atención en el límite inferior porque los juegos están diseñados para un público con determinadas características de escolaridad. Así, los juegos para mayores de 6 años podrán contener mensajes escritos lo que no sucedería para aquellos diseñados para niños de 4.

4. ¿Cuánto dura?

Algunos “juegos de sociedad” indican el tiempo de duración de una partida, pero otros se tienen que jugar al menos una vez para conocer este dato. La mayoría están diseñados para una hora de juego, como el *Scrabble* o el *Trivial Pursuit*. La duración

es trascendental para decidir si se puede usar en una clase, o al menos para saber si se requerirán adaptaciones. Hay que tomar en cuenta que para el uso de un “juego de sociedad” en clase, el grupo debe prepararse previamente para poder sacar el mejor provecho.

5. ¿Qué me atrajo de este “juego de sociedad”?

Comúnmente, el profesor interesado por los juegos llega a la tienda en búsqueda de un juego que conoció en casa de alguien, que le fue recomendado por algún colega o que vio anunciado y que le parece a priori interesante y adaptable a la clase de FLE. Otras veces el profesor piensa en encontrar un juego que cubra uno de los puntos específicos de enseñanza. Generalmente el profesor está predispuesto a encontrar un juego de palabras o de imágenes, ya que son los más usuales en el aula de idiomas. No obstante, en ciertas ocasiones el docente se topa con juegos que simplemente le llaman la atención en el momento por su presentación o su temática.

La mayoría de los “juegos de sociedad” cubren el punto de léxico o permiten desarrollar la expresión oral; pocos de ellos están enfocados a la expresión escrita. Generalmente es difícil encontrar algún juego que cubra de antemano nuestras necesidades. De ahí la importancia de analizarlo y de ver sus posibles aplicaciones y adaptaciones al ámbito de clase.

6. ¿A mí me gustaría jugarlo?

Yo creo que en mi caso éste es un punto en el que dejo totalmente funcionar mi intuición porque no podría proponer a mis alumnos un “juego de sociedad” que no me gustaría jugar. Dado que el juego sigue siendo una herramienta no convencional, es fundamental que el profesor esté convencido del interés que presenta la actividad, ya

que su entusiasmo o su falta de interés influirán muy significativamente en la percepción de la actividad. Por supuesto, no se trata de presentar a los alumnos sólo un tipo de juegos so pretexto de ser éste el preferido del profesor, pero sí de tomar en cuenta el factor subjetivo.

También es importante definir de antemano si el juego tiene elementos para captar el interés de los estudiantes, si es acorde al ambiente de clase y de la institución, etcétera.

Etapa 2: Análisis del contenido

Este segundo acercamiento al juego implica la apertura de la caja (lo que no siempre es posible si no se compra, excepto en tiendas de material didáctico, escuelas o casas particulares). Aquí veremos el contenido del “juego de sociedad” como tablero, tarjetas, dados, relojes de arena, etc. Cada componente del juego debe ser analizado.

¿El tablero es de tamaño grande o chico, las casillas tienen letreros? Mientras menos elementos contenga un tablero generalmente más fácil es adaptar el “juego de sociedad” a una escala mayor.

Las tarjetas tienen que ser claras en sus mensajes y en sus diseños. ¿Las tarjetas serán leídas por una o por varias personas a la vez? Esto implica una adaptación si la clase es grande.

Las fichas también determinan el límite máximo de jugadores.

Los relojes de arena y otros aditamentos indican si el juego va contra reloj o si es ruidoso; esto se debe tomar en cuenta para su uso en una institución ya que podría alterar las actividades que se desarrollan en salones aledaños.

Etapa 3: Análisis de las reglas

En la definición de Jean-Marie Lhôte sobre el juego se subraya la trascendencia de las reglas durante una partida. Las reglas deben quedar claras y ser aceptadas por todos los jugadores para un buen desempeño de la actividad. Aquí debemos estar atentos para determinar si el juego será usado tal cual en clase o si más bien se deberá adaptar.

Los puntos que deben estar resueltos en esta etapa son:

1. ¿Qué debe hacer un jugador para ganar?

Esto es lo principal ya que va a determinar la aplicación del juego. Por ejemplo, el jugador tiene que hablar, escribir, actuar algo para lograr el objetivo del juego. Esto se vincula con las habilidades de enseñanza / aprendizaje que debe cubrir una clase de LE como: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita, léxico, gramática y cultura.

2. ¿Todos los jugadores hacen lo mismo o hay papeles específicos?

La respuesta a esta pregunta es un indicador de la dinámica del grupo. Si todos los jugadores desempeñan un mismo papel podría ser más fácil explicar la dinámica al grupo; pero la espera del turno podría ser aburrida lo que podría implicar falta de atención y dispersión de los participantes a menos que sea un juego en el que todos estén escribiendo como en *Le petit bac*. En cambio si la mayoría de los participantes tiene un rol activo, los jugadores se involucran en la partida y ponen más atención. Así ocurre cuando se trata de adivinar una palabra a partir de un dibujo en

Pictionary o de cuidar que el otro equipo no pronuncie las palabras prohibidas en *Taboo*.

3. ¿Quién empieza?

En cuanto se expliquen las reglas del juego se debe indicar qué jugador o qué equipo va a comenzar de acuerdo con las reglas del juego o con la decisión tomada por el grupo. Es común que en grupos de niños la mayoría desee empezar mientras que en grupos conformados por adultos nadie quiera iniciar porque temen no haber entendido correctamente las reglas del juego. Este punto es delicado porque podría alterar el bienestar de los participantes; el profesor deberá entonces haberlo tomado en cuenta desde el análisis del juego.

4. ¿Qué puede un jugador hacer y qué no?

Las reglas del juego son un punto que el profesor debe analizar cuidadosamente dado que será él quien las transmita al grupo. Una correcta comunicación de las reglas del “juego de sociedad” permitirá un mejor desarrollo de la actividad en clase. Es elemental que las reglas queden claras para asegurar que no sean motivo de conflicto entre jugadores o entre alumnos y profesor. Una mala comunicación o comprensión de las reglas podría desviar el objetivo principal del juego en clase que es aprender. Es necesario tomar en cuenta si las reglas pueden modificarse y adaptarse para su uso en clase sin alterar lo lúdico del “juego de sociedad”.

Etapa 4: Análisis de la adaptabilidad del “juego de sociedad”

Rara vez un juego de mesa va a corresponder exactamente a un objetivo de aprendizaje o a una actividad pedagógica específica, tampoco va a estar adaptado al número exacto de alumnos ni a la duración de una clase, etcétera, por lo que es importante analizar su adaptabilidad.

Generalmente los “juegos de sociedad” son para cuatro o seis personas y los grupos tienen muchos más alumnos. La opción más fácil es generar equipos. Sin embargo, ciertas actividades se deben hacer en forma individual como por ejemplo hablar; en tal caso, podrá pensarse por ejemplo en alternar la toma de la palabra dentro del equipo o en designar un portavoz.

Por otro lado, el material contenido en los juegos suele ser insuficiente o de dimensiones inadecuadas para su uso en un grupo grande. Quizás haya que sacar copias, usar el pizarrón, un retroproyector... Asimismo, es necesario analizar la opción de modificar las reglas para usarlo con un grupo dado considerando su nivel y su número de integrantes, o modificar los objetivos lingüísticos visualizados.

Etapa 5: Análisis de accesibilidad

En esta etapa el profesor debe analizar básicamente dos cosas: el costo del juego y la facilidad de conseguirlo. Estos factores son determinantes para que una institución decida o no adquirir dicho material, y para que un profesor decida invertir su propio capital para la constitución de su ludoteca personal.

2.3 La ficha de análisis

Habiendo especificado las etapas de análisis de un “juego de sociedad”, presento el formato básico de la “ficha de análisis”, que contiene los campos en los que se deben anotar los resultados obtenidos. Estos campos pueden ser llenados con mayor o menor detalle según la experiencia del profesor.

El interés de consignar por escrito los elementos obtenidos radica en la posibilidad de retomar la ficha más adelante, una vez que se conoce mejor el juego, para ir afinando el análisis y por lo tanto mejorando las posibilidades de aprovechamiento pedagógico del material. Además, una ficha escrita permite compartir y discutir los resultados. Para demostrar la aplicabilidad de la herramienta propuesta, en el capítulo siguiente se mostrarán fichas de diferentes «juegos de sociedad» útiles para la clase de lengua.

Ficha de análisis

Análisis de la caja	
Nombre del juego: Año: Presentación: Fabricante/ marca: Idioma: Edades para los que está pensado: Duración: Número de jugadores para los que está pensado:	
Componentes/ material	
Descripción	Sugerencias para un aprovechamiento pedagógico
Nº de piezas y su uso: Tamaño: Apariencia:	
Reglas	
Objetivo final del juego: Rol de los jugadores: Inicio: Reglas: Variantes de las reglas:	
Adaptabilidad	
Uso para grupo grande: Modificaciones necesarias en cuanto a material: Modificaciones necesarias en cuanto a reglas: Objetivos lingüísticos visualizados:	
Accesibilidad	
Precio: Localización: Origen:	

3. Aplicación de la ficha de análisis

En los dos capítulos anteriores expuse los elementos teóricos y expliqué cómo procedí. Aquí veremos cómo aplicar la ficha de análisis. Dado que este capítulo contiene el aporte más importante de mi trabajo, su extensión será mayor que la de los dos anteriores.

Para aplicar la ficha de análisis, estudiaré siete “juegos de sociedad” que he tenido oportunidad de utilizar durante mi práctica docente. Mi criterio de selección para este trabajo fue poder cubrir 7 tipos de objetivos diferentes, a saber, las cuatro habilidades comunicativas: comprensión oral (CO), expresión oral (EO), comprensión escrita (CE) y expresión escrita (EE); la gramática; el léxico y la cultura.

Así pues, este capítulo incluirá tres subcapítulos. El primero se referirá a lo oral, siempre prioritario en un enfoque comunicativo; en segundo lugar mencionaré lo escrito y finalmente hablaré de otros objetivos supeditados a la competencia comunicativa. Cada uno de ellos incluirá dos o tres apartados con la siguiente estructura: la definición del tipo de objetivo abordado, su importancia, sus características, cómo se fomenta en clase y cómo se relaciona con el juego en cuestión.

3.1 Habilidades orales

3.1.1 Taboo para comprensión oral

Cassany define la comprensión oral como el “proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de discurso pronunciado oralmente”.¹⁹

En general, tanto alumnos como maestros tomamos poco en cuenta la habilidad de escuchar en clase de lengua. Aunque se trate de una habilidad cuya importancia no está sujeta a discusión, no se le dedica una atención particular a las estrategias de comprensión auditiva, a menudo adquiridas de manera informal y no como resultado de una práctica reflexiva. Ahora bien, escuchar es una de las habilidades más socorridas y más relevantes para conseguir otros aprendizajes. Por ejemplo, no comprender instrucciones puede impedir que los alumnos enfrenten con éxito un problema que en realidad sí saben resolver. En clase, los profesores de lengua recurren a menudo al dictado, a las grabaciones, a los videos, a la lectura en voz alta y a la representación teatral como actividades de comprensión oral.

¹⁹ Daniel Cassany, *op. cit.*, p. 101.

Dichas actividades, sin duda, contribuyen a desarrollar la comprensión oral pero tienen limitaciones. Dos de las más importantes son que las actividades utilizan casi exclusivamente un lenguaje formal basado en el escrito y que los alumnos tienen actitudes pasivas durante su desarrollo. Veamos más en detalle cada uno de estos problemas. En cuanto al lenguaje formal, Penny Ur,²⁰ al examinar el acto de escuchar y sus implicaciones didácticas, comienza por mencionar, en oposición a las actividades tradicionales de comprensión oral en el aula, cinco características de las situaciones reales de escucha que veremos con detalle a continuación (es decir, aquellas que vive una persona en situación de escucha en un entorno cotidiano como en la casa, en el trabajo, en la calle, etc.) Para empezar, la autora subraya que la mayoría de lo que un individuo escucha a diario son **discursos informales**. Estos discursos, normalmente espontáneos, tienen propiedades definidas como lo son:

- oraciones breves;
- una pronunciación comúnmente distinta a la estándar y característica de cada individuo;
- un vocabulario común, modismos;
- una construcción gramatical simple con o sin el cumplimiento de ciertas reglas de sintaxis;
- la presencia del ruido del entorno o de la misma voz o pronunciación del emisor;
- la redundancia de ciertas palabras o estructuras;
- la no repetición del discurso, ya que ningún discurso es repetible, sucede en un lugar y en momento dado.

Aunque en clase parece difícil reconstituir las condiciones de escucha en la vida real, es posible acercar al alumno a ellas dentro de una situación real, es decir, a través del juego. Tal es el caso de *Taboo*²¹, cuyo objetivo es definir y hacer adivinar una palabra

²⁰ Cfr. Penny Ur, *op. cit.*, pp. 105-107.

²¹ Cfr. más adelante, en la ficha de análisis correspondiente, una descripción más detallada del juego.

evitando el uso de ciertas palabras “prohibidas”. El tipo de discurso producido por los participantes corresponde a las características anteriormente citadas. Así, a diferencia de las definiciones del diccionario, las definiciones elaboradas por los jugadores son breves, suelen incluir modismos y un léxico no especializado, no están tan organizadas como un enunciado escrito, son interrumpidas por los jugadores del mismo equipo o del equipo adverso, suelen presentar ciertas redundancias mas no repeticiones de fragmentos idénticos.

En segundo lugar, Penny Ur habla de las **expectativas e intenciones del que escucha** ya que usualmente se sabe de qué se va a hablar o incluso lo que se va a decir. Por ejemplo, en *Taboo*, el jugador en su rol de escucha sabe que escuchará una definición que le permitirá adivinar la palabra tabú. Por otro lado, los jueces deben estar atentos al discurso del orador para indicar si éste introdujo alguna palabra prohibida y señalarlo.

El tercer punto es la **presencia o no del sentido de la vista**, al poder ver gestos y situaciones se facilita la comprensión oral a diferencia de un contacto telefónico. En *Taboo*, el emisor tiene prohibido por las reglas del juego acudir a los gestos para definir una palabra; sin embargo, sigue prevaleciendo un intercambio visual, gracias al cual los jugadores perciben por ejemplo el entusiasmo, la impaciencia, el desinterés o el desconcierto de los demás.

El cuarto punto, **la respuesta del que escucha** se refiere a las intervenciones del escucha que muestran su nivel de comprensión o su necesidad de que el emisor repita o explique. En el juego mencionado, los jugadores del mismo equipo deben

proveer la respuesta a la adivinanza, y el orador debe reorientar su discurso para que sus compañeros adivinen la palabra.

Finalmente, Ur cita **la atención del que habla** puesto que usualmente dirige su mensaje a los que lo escuchan y adapta su discurso en función del lenguaje verbal o no verbal de los que lo oyen. En *Taboo*, el lenguaje corporal de todos los participantes contribuye al dinamismo del juego y, como dijimos antes, el jugador que tiene la palabra toma muy en cuenta a sus compañeros para permitirles alcanzar el objetivo común.

Dijimos anteriormente que una de las limitantes más comunes durante las actividades de comprensión auditiva en el aula es, además del uso de un lenguaje perteneciente al ámbito de lo escrito, es la pasividad de los alumnos. En efecto, éstos no siempre ponen en práctica las estrategias del receptor al escuchar un discurso que son: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener,²² menoscabando así la motivación de interpretación y retención.²³

Cassany propone para mejorar esto: ejercicios frecuentes, breves e intensivos. Habla también de centrar la atención en la comprensión y no en el resultado, permitir que los estudiantes descubran sus errores y los corrijan. Por otro lado, dice que el material debe ser real y variado.²⁴ Algunas características que recomienda Cassany en cuanto a los ejercicios de comprensión oral son:

- Los alumnos deben tener una razón para escuchar, que tiene que constituir la tarea del ejercicio.
- Deben formular de forma visible y observable [...] su comprensión, de manera que se pueda comentar,

²² Cfr. Penny Ur, *op. cit.*, pp. 105-106.

²³ Cfr. *ibid.*, pp. 109-110.

²⁴ Cfr. *ibid.*, p. 111.

mejorar, evaluar. Por eso es interesante trabajar con soportes visuales: papel, notas, esquemas, fotografías, dibujos, etc.

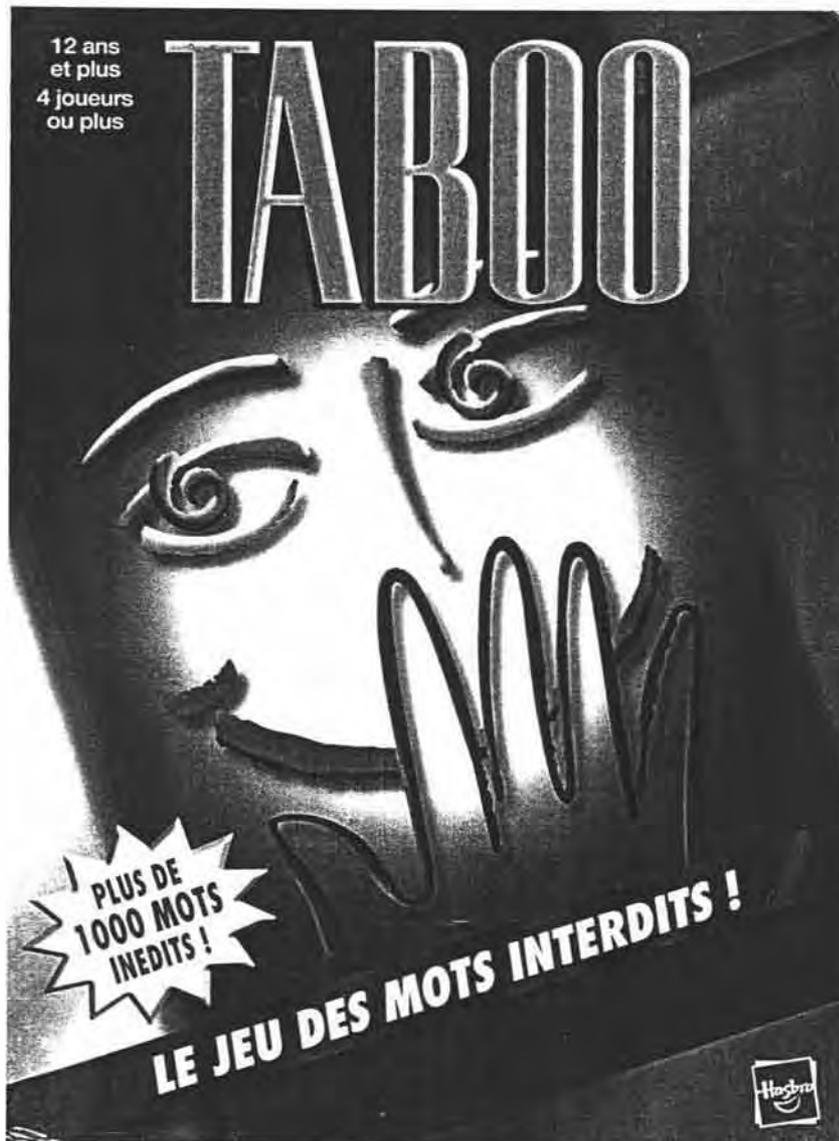
- Los alumnos tienen que poder escuchar más de una vez el texto oral, para poder concentrarse en puntos determinados: la pronunciación, el significado de alguna palabra, la entonación.²⁵

El juego podría ser una herramienta útil para cubrir tales objetivos. En *Taboo*, los escuchas tienen asignada una tarea específica, por lo que asumen una actitud activa; la definición proporcionada por su compañero de juego a partir de la tarjeta con palabras es el soporte en torno al cual se organizan la expresión oral individual y la comprensión oral colectiva. Además, la definición puede repetirse, si bien no de manera estrictamente idéntica, hasta que se haya alcanzado el objetivo. Por añadidura, se trata de un documento auténtico. Las intervenciones a lo largo de la partida son relativamente breves y de duración controlada, puesto que hay un reloj de arena. Los alumnos están motivados en el acto de escucha, pues se trata de hacer ganar a su equipo. Se acepta e incluso se promueve el tanteo, la búsqueda de nuevas estrategias, ya que el fin no es entender perfectamente, sino lo mejor que se pueda para lograr un objetivo; en este punto, la tónica del juego difiere de la de un ejercicio en el que sería preciso hallar la única respuesta correcta. En cuanto al lenguaje usado se trata de una mezcla entre el lenguaje propio de los estudiantes y del planteado por las tarjetas, un *input* sin duda superior pero que puede ser controlado gracias a una selección previa.

En suma, *Taboo* permite proponer condiciones de escucha más cercanas a las de la vida real y fomenta entre los participantes el uso de estrategias activas de comprensión.

²⁵ *Ibid.*, p. 112.

Portada de *Taboo*, juego para comprensión oral



Ficha de análisis de *Taboo* (comprensión oral)

Análisis de la caja

Nombre del juego: *Taboo* (*Le jeu des mots interdits*)

Comentario: "Taboo" es una palabra en inglés, tomada de la lengua del archipiélago de Tonga, donde se pronuncia "tabú" y significa "prohibido". El subtítulo "*Le jeu des mots interdits*" nos aclara que se trata aquí de palabras prohibidas.

Año: 2000

Fabricante/ marca: Hasbro / MB

Presentación: Caja colorida, dividida en figuras geométricas simples: cinco triángulos rectángulos de colores vivos distintos y al centro un gran rectángulo morado. En éste aparecen elementos de un rostro de colores con trazos sencillos: cejas, ojos, nariz y una boca cubierta por una mano. En la parte trasera aparecen dos parejas de jóvenes adultos muy divertidos jugando *Taboo*. Abajo aparece una breve explicación del juego.

Comentario: La presentación del juego es relativamente atractiva por la cantidad de colores. Sin embargo creo que lo que más atrae es el título. El dibujo del rostro fija la atención en la boca cubierta por la mano lo que subraya el significado del título. El reverso de la caja en éste caso es realmente significativo puesto que explica someramente de qué trata el juego y permite tomar una decisión de su utilidad en clase. Aquí entendemos que los jugadores tienen que definir palabras sin usar otras palabras que normalmente son indispensables.

Idioma: Francés (existe en inglés y en español, entre otros).

Comentario: Las tarjetas con palabras son el material más importante, por lo que es fundamental contar con la versión en el idioma que se desea trabajar en clase.

Edades para los que está pensado: mayores de 12 años (adolescentes y adultos).

Comentario: Por lo tanto, es un juego que se puede utilizar en grupos de secundaria, preparatoria y universidad. La imagen del reverso refuerza que es para jóvenes adultos.

Duración: No especificada.

Comentario: Por experiencia, la duración de las partidas es entre 60 y 90 minutos, aunque también es posible organizar partidas de 15 a 20 minutos.

Número de jugadores para los que está pensado: 4 o más.

Comentario: El juego se juega en dos equipos por lo que se puede adaptar con facilidad a grupos grandes.

Componentes/ material

Nº de piezas y uso:

- 252 cartas en las que hay 4 palabras por definir (dos en el anverso, dos en el reverso), seguidas cada una por 5 palabras prohibidas. Las palabras por adivinar son generalmente sustantivos, aunque algunas palabras son marcas o nombres de personas. Las palabras prohibidas son aquellas más comúnmente relacionadas con la palabra tabú, por lo que el juego fomenta la creatividad y la originalidad de las definiciones.

- 1 tablero con 29 casillas, con diferentes funciones: 20 son casillas vacías, pero en 7 aparecen dibujos que indican modalidades de jugar el turno, diferentes a las normales: como dar al equipo el doble de tiempo para adivinar la palabra, poner sólo a una persona del equipo a adivinar la palabra en el tiempo normal o en el doble de tiempo.

Comentario: Las diferentes casillas permiten cambiar momentáneamente la dinámica del juego y amenizarlo al poner retos distintos. El profesor puede inspirarse en estas variantes de las reglas para adaptar el ritmo y la dificultad de la partida a las necesidades de su grupo.

- 1 distribuidor de cartas que permite sostener las cartas y clasificar las cartas en adivinadas, no adivinadas y saltadas para facilitar el conteo de puntos en el turno.
- 1 timbre que permite anunciar que se ha pronunciado una palabra prohibida.
- 1 reloj de arena que marca el tiempo en el que se adivinarán las palabras prohibidas.

Comentario: El reloj es un elemento que obliga a los participantes a pensar y hablar rápido por la presión del tiempo.

- 2 fichas que permiten identificar el avance de cada equipo en el tablero.

Tamaño: de la caja, 27 x 20 x 6.5 cm; del tablero, 37.5 x 25.5 cm.

Comentario: La caja es de tamaño mediano, ni muy voluminosa ni muy portátil. Por su parte, el tablero es relativamente pequeño pero suficiente para su función.

Reglas

Objetivo final del juego: Ser el primer equipo en llegar a la casilla “meta”, al haber adivinado una mayor cantidad de palabras que sus contrincantes.

Comentario: La meta impuesta implica que el equipo tuvo una buena comprensión de lo que dice el orador y el vocabulario para adivinar la palabra.

Rol de los jugadores: Hay tres roles, que los jugadores asumen por turnos (todos los jugadores asumen todos los roles más de una vez):

- El orador. Define la palabra. Debe haber uno por equipo y se rota el turno. Este rol implica un cierto conocimiento de léxico y cierta fluidez al hablar.

Comentario: El orador debe mantener interesados a los miembros de su equipo y manifestar un afán por ser entendido. Se ve obligado en diversas ocasiones a usar alternativas orales (ya que quedan prohibidos los gestos) para permitir que los otros adivinen. Esto refuerza a nivel individual la expresión oral.

- Los adivinadores. Tratan de adivinar la palabra definida por el orador. Este rol es llevado a cabo por todos los miembros del equipo, excepto el orador en su momento.

Comentario: Los adivinadores tienen que estar muy atentos a lo que el orador dice y tratar de entender las pistas que éste les comunica. Esto agudiza la habilidad de comprensión oral.

- Los jueces. Sentados a ambos lados del orador, indican con el timbre que se ha dicho una palabra prohibida.

Comentario: Generalmente los jueces son los miembros del otro equipo. El papel de los jueces implica por supuesto una comprensión oral para lograr identificar en su caso el uso de una palabra “tabú”.

Inicio: Se designa al azar el equipo que va a comenzar.

Reglas: Cuando es el turno de un equipo, el orador toma el distribuidor de cartas y toma la primera carta. Al mismo tiempo, un miembro del otro equipo voltea el reloj de arena, otro más toma el timbre y observa las palabras prohibidas, listo para marcar la falta. Cada vez que los adivinadores adivinan una carta, ésta se coloca en la casilla de la “palomita”, el orador toma otra carta y se repite esto hasta que transcurra el tiempo del reloj de arena. Si el orador pronuncia una palabra prohibida pone la carta en la casilla de “tache”. En el transcurso de cada turno, el orador tiene derecho a saltarse una carta que colocará en la

casilla "asterisco". Al final se cuentan las cartas con "palomita", las con "tache" y las con "asterisco" (sólo si hay más de una). Se hace la resta de "palomita" menos "tache o asterisco" y se obtiene el número de casillas que el equipo avanzará. Se repite esto con el otro equipo.

Comentario: Las reglas presentadas son bastante sencillas y claras, lo que facilita la puesta en marcha del juego. Además el instructivo contiene un ejemplo de desarrollo de una partida.

Variantes de las reglas: Poner más restricciones a las definiciones o dar puntos al equipo contrincante cuando se decide saltarse una carta; prohibir el uso de marcas comerciales al definir las palabras.

Adaptabilidad

Uso para grupo grande: Fácilmente adaptable (véanse más abajo las modificaciones sugeridas).

Modificaciones necesarias en cuanto a material:

- Cartas: La diversidad de palabras en las cartas permite clasificarlas en fáciles, intermedias y difíciles para adaptar el juego en distintos niveles. También existe la posibilidad de prohibir menos de 5 palabras. Otra variante interesante consiste en hacer fabricar las cartas por los alumnos mismos a partir de definiciones del diccionario; tendrán así que decidir cuáles son las palabras más significativas de la definición para prohibirlas.
- Sin duda, estas cartas constituyen el elemento más valioso del juego; todos los demás pueden ser reemplazados sin alterar significativamente el interés de la actividad.
- Tablero: Para que todo el grupo lo pueda ver, se podría reproducir en el pizarrón. Se puede encargar a una sola persona el manejo de las fichas de conteo. Se puede fotocopiar para generar varios centros de juego.
- Distribuidor de cartas: Este dispositivo es práctico mas no indispensable, se puede dibujar en una hoja, el tache, la palomita y el asterisco y poner las cartas en su lugar correspondiente, conforme se desarrolla la partida.
- Timbre: Este elemento puede ser reemplazado por una campanita, un aplauso, un muñeco de plástico que hace ruido o cualquier otro dispositivo sonoro.
- Reloj de arena: Un cronómetro puede sustituirlo. También puede pedirse a un jugador de cada uno de los equipos que controle la duración con su reloj de pulsera.
- Fichas: Pueden ser substituidas por botones o cualquier pieza pequeña.

Modificaciones necesarias en cuanto a reglas: el juego funciona tal cual, máxime que han sido contempladas variantes que permiten variar el ritmo y el nivel de dificultad. Para facilitar el juego, pueden seleccionarse previamente cartas correspondientes al nivel lingüístico o al campo semántico deseados. Para acortar la partida se puede proponer un

tablero con menos casillas o hacer avanzar a los jugadores varias casillas a la vez por cada punto obtenido.

Objetivos lingüísticos visualizados: CO, EO y léxico. El juego implica conocer la estructura de una definición. El alumno aprenderá a usar ciertas estrategias para dar la definición de una palabra dando su categoría, claves como número de palabras o usando sinónimos o polisemia. El juego se presta a otros usos totalmente ajenos al original, por ejemplo una actividad de expresión escrita donde se solicite definir las palabras justamente a partir de las palabras prohibidas.

Accesibilidad

Precio: 46 €

Localización: Francia (se puede adquirir vía Internet en el sitio www.passionjeux.com).

Origen: Irlanda.

3.1.2 *Malarky para expresión oral*

La expresión oral es una operación que consiste en producir un mensaje oral utilizando signos sonoros de una lengua.²⁶ La expresión oral tiene por objetivo todo tipo de producción lingüística e incluye el desarrollo de la función emotiva / expresiva del lenguaje.²⁷

La expresión oral es una de las habilidades prioritarias para las personas que aprenden una lengua. De hecho, el objetivo principal de la mayoría de los estudiantes de lengua extranjera, es aprender a hablar la lengua extranjera. Sin embargo, muchos estudiantes de LE no se expresan en clase porque no existen las condiciones adecuadas para ello. Por un lado, en los grupos grandes es difícil tomar la palabra a menudo; por otro lado la expresión como tal no siempre se da en forma natural: el profesor es usualmente quien decide los temas e indica a la persona autorizada a intervenir.

Generalmente lo que se realiza en clase son más bien actividades de producción oral mas que de expresión oral. La producción oral está estrechamente ligada con un aprendizaje sistemático y con un objetivo específico: las oraciones están “preconstruidas”, el estudiante no participa espontáneamente, la red de comunicación privilegia el estatuto del profesor, el intercambio está bastante restringido. La expresión oral, en clase de lengua, debería acercarse lo más posible a la comunicación auténtica. Las actividades de expresión oral son de las más difíciles a incluir en los

²⁶ Cfr. R. Galisson y D. Coste, *Dictionnaire de didactique de langues*.

²⁷ Cfr. J. P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

programas ya que se tienen diversas limitaciones. Aquí hablaré de los principales problemas de las actividades de expresión oral y enseguida posibles soluciones.

El primer problema planteado es que los profesores a menudo tienen miedo de que se rompa el orden de la clase ya que implicaría la pérdida de control. Otro aspecto es la participación desigual de los estudiantes. Cassany menciona que los alumnos tienen ideas poco acertadas sobre el oral de la lengua. Los ejercicios de expresión oral pueden parecer ejercicios de “descanso” o de pérdida de tiempo en comparación con los ejercicios de gramática. Por otro lado, el mismo autor dice que el desarrollo de la habilidad puede parecer largo y complejo por lo que hay que planear la enseñanza de expresión oral a largo plazo. Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es la corrección de la lengua y la fluidez del discurso con el mismo nivel de importancia. Ur menciona algunos aspectos de orden afectivo por parte de los estudiantes. Las actividades de expresión oral exponen al individuo en tiempo real a una audiencia. Generalmente, los estudiantes se sienten inhibidos al tratar de expresarse en lengua extranjera. Esto se debe al miedo a cometer errores, a ser criticados o simplemente a la timidez. Algunas veces, aunque no exista inhibición, los estudiantes no tienen nada que decir. Además en clase, la oportunidad de participar es muy baja sobre todo en grupos muy grandes. Por otro lado, en la mayoría de las clases los estudiantes tienen una misma lengua materna por lo que el uso de ésta puede ser recurrente.²⁸

El papel del profesor de lengua extranjera para resolver dichas limitaciones consiste en alentar el trabajo de grupo, basar las actividades en lengua fácil, escoger cuidadosamente temas para estimular el interés, enseñar habilidades de discusión y

²⁸ Cfr. Penny Ur, *op. cit.*, pp. 121-122.

mantener a los estudiantes hablando en la lengua meta. El profesor debe fomentar los enunciados espontáneos e improvisados; darle prioridad al sentido transmitido más que a la exactitud de la sintaxis o a la pronunciación. A través del juego, se pueden facilitar las tareas del profesor ya que es posible adaptar a los puntos antes mencionados.

En *Malarky*, el participante con el rol de emisor tiene que adaptar su discurso o el discurso propuesto al nivel del o de los receptores. Para evaluar si su mensaje está siendo entendido puede observar el comportamiento de los demás. Otro componente de la expresión oral es la producción real del discurso que incluye la pronunciación y los conectores utilizados para darle coherencia al discurso. En el juego propuesto esta parte es importante porque determinará el éxito el orador ya sea para que los receptores crean en una respuesta inventada o no crean la verdadera respuesta según la elección del orador. Es importante subrayar que al hablar, generalmente, el emisor no prepara su discurso de igual forma que el receptor no escucha dos veces lo mismo. Por lo que los interlocutores recurren a las habilidades de facilitación de la producción y la compensación de las dificultades. Aquí en *Malarky* la estrategia puede ser usada de manera contraria para engañar mejor a los interlocutores. Además, existe un componente no despreciable que es la comunicación no verbal. Los gestos también hablan.

En suma, *Malarky* es un juego que permite al estudiante expresarse en condiciones más apegadas a escenarios reales.

Portada de *Malarky*, juego para expresión oral



Ficha de análisis de Malarky (expresión oral)

Análisis de la caja
<p>Nombre del juego: <i>Malarky (un jeu de bluff Impondérables)</i></p> <p><u>Comentario:</u> El título de este juego no dice mucho por lo que hay que recurrir al subtítulo que se refiere al juego del engaño, aunque tampoco es muy explícito.</p> <p>Año: 2000</p> <p>Presentación: Caja morada con azul en la que aparecen dos focos que tienen una cara, uno de ellos está sonriente y el otro iluminado. En el reverso de la caja están unas preguntas comunes y se indica que dentro del juego habrá una respuesta.</p> <p><u>Comentario:</u> La portada de este juego tampoco es muy comunicativa aunque da la idea de interacción entre dos personajes en el que a uno se le ocurre una idea, el personaje sonriente denota que se trata de un juego divertido.</p> <p>Fabricante/ marca: Match</p> <p>Idioma: Francés (existe en inglés)</p> <p>Edades para los que está pensado: A partir de 10 años</p> <p><u>Comentario:</u> El juego se puede utilizar en grupos de secundaria, preparatoria y universidad. La imagen del reverso refuerza que es para jóvenes adultos.</p> <p>Duración: No especificada</p> <p>Número de jugadores para los que está pensado: 2 a 6</p> <p><u>Comentario:</u> Dado el número de cartas es fácilmente adaptable a grupos mayores, por ejemplo dividiendo el grupo.</p>
Componentes/ material
<p>Nº de piezas y uso: 53 cartas con 159 preguntas y 159 respuestas en su reverso. Estas cartas se usan para tener un tema del cuál hablar.</p> <p>Tamaño: 9 x 6.5 x 2 cm</p> <p><u>Comentario:</u> El juego es suficientemente pequeño por lo que es muy portátil y práctico de llevar a diferentes lados.</p> <p>Apariencia: Sencilla poco llamativa.</p> <p><u>Comentario:</u> Es un juego cuya caja no llama mucho la atención por su tamaño o diseño; sólo por las indicaciones del reverso se puede tomar la decisión de usarlo en clase.</p>

Reglas
<p>Objetivo final del juego: Ganar un máximo de puntos embaucando a los contrincantes o comprobando que el contrincante está embaucando a los demás o determinando si una respuesta es correcta.</p> <p><u>Comentario:</u> La persona que más fluidez tenga al hablar y que logre ser convincente al dar sus respuestas tiene mayor posibilidad de ganar.</p> <p>Rol de los jugadores: Hay dos roles el del orador y el de los oyentes.</p> <p><u>Comentario:</u> El papel del orador refuerza la habilidad de expresión oral y el de los oyentes la de la comprensión oral.</p> <p>Inicio: No especificado</p> <p>Reglas: El orador toma una carta, lee la pregunta en voz alta, lee la respuesta para sí y decide si va a dar la verdadera respuesta u otra versión de respuesta. Dice la respuesta elegida. Los oyentes votan para decir si la respuesta es verdadera o falsa. Para contar el número de puntos que ganará el orador se determina primero si dio o no la respuesta verdadera. Si la respuesta es verdadera gana un punto por persona que haya votado falso. Si la respuesta es falsa gana un punto por jugador que haya votado verdadero.</p> <p><u>Comentario:</u> La única complicación de estas reglas podría ser el de la contabilización de los puntos.</p> <p>Variantes de las reglas: Se podría hacer por escrito y leer las diferentes repuestas como en el juego del diccionario y se vota por la que se crea que es la verdad.</p>
Adaptabilidad
<p>Uso para grupo grande: Hay la posibilidad de formar diferentes subgrupos.</p> <p>Modificaciones necesarias en cuanto a material: papel y lápiz para llevar el conteo de los puntos</p> <p>Modificaciones necesarias en cuanto a reglas: ninguna</p> <p>Objetivos lingüísticos visualizados: EO y CO; para la variante escrita: EE y CE. El alumno aprenderá a usar estructuras para responder a las preguntas, a hacer un discurso breve y contundente. La estrategia a seguir es la fluidez y el ser convincente.</p>
Accesibilidad
<p>Precio: \$5 (canadienses)</p> <p>Localización: Canadá (Québec)</p> <p>Origen: Canadá</p>

3.2 *Habilidades escritas*

3.2.1 *Blablabla para comprensión escrita*

La comprensión escrita es la aptitud que resulta de la puesta en funcionamiento de procesos cognitivos que permiten al estudiante tener acceso al significado de un texto.²⁹ La comprensión escrita se refiere a la habilidad de leer en su máximo sentido. Es decir no sólo en poder pronunciar un conjunto de signos sino que entender un mensaje escrito para poder actuar. En la vida real, es raro que se lea sólo para entender: generalmente leemos para aprender algo, para actuar o para expresar nuestra opinión sobre un tema, entre otros. Por lo que las actividades de comprensión escrita deberían ser una etapa para lecturas posteriores.

Cassany menciona que en el modelo interactivo, la comprensión de un texto se da a partir de la interrelación de lo que el lector lee y lo que el lector sabe acerca del tema. Por lo tanto, el proceso de lectura empieza antes de leer ya que el lector generalmente identifica el tipo de texto y el tema. En la segunda etapa, el lector tiene objetivos de lectura y formula una hipótesis acerca del texto que confirmará o corregirá a lo largo de su lectura. En la tercera etapa, entra en juego la memoria de corto plazo que nos permite recordar los datos que nos permitan comprender lo que vamos leyendo. Finalmente, la memoria a largo plazo es todo lo que se retuvo a lo largo de la lectura y que nos pareció relevante y digno de ser recordado; es la confirmación de la comprensión global del significado del texto.³⁰

²⁹ Cfr. J.P. Cuq, *op. cit.*

³⁰ Cfr. Daniel Cassany, *op. cit.*, pp. 204-206.

Cuando se trabaja en clase sobre un documento escrito, el objetivo principal no es tanto la comprensión del texto en sí sino que el aprendizaje de estrategias que a la larga permitirán que el estudiante lea en la segunda lengua. En clase se debería pensar en formar lectores activos al igual que en las actividades de comprensión oral se quieren receptores activos.³¹

Christine Tagliante propone ciertos criterios para escoger un texto:

- Que el texto tenga una dosis equilibrada entre elementos lingüísticos conocidos y desconocidos.
- Que el contenido sociocultural permita una comparación con la realidad local.
- Que los diferentes textos propuestos sean representativos de diferentes tipos de textos.
- Que los documentos estén escritos para un público de la misma edad y con las mismas motivaciones.
- Que el texto sea siempre una fuente de curiosidad y de información.

En el caso de *Bla bla bla*, adaptando el juego a una actividad de comprensión escrita, la primera etapa consiste en una etapa de escritura: los alumnos producen los textos que podrán o no ser corregidos previamente a la utilización de estos como tal. Por esto los textos son relativamente cortos además de que la temática está acotada (uno o dos temas como máximo). Los elementos lingüísticos incluidos en ellos serán en parte conocidos por el grupo dado que están en un mismo nivel. Sin embargo otros elementos serán sólo conocidos por aquellos que hayan escrito el texto. La motivación de la lectura es encontrar aquellas palabras que se incluyeron en el discurso escrito y que no deberían formar parte de él. El participante tiene la misión de comprender perfectamente de qué trata el texto para poder deducir la palabra

³¹ Cfr. Christine Tagliante, *op. cit.*, pp.122-123.

“intrusa” y ganar la partida. Así este juego adaptado cumple con las características propuestas por Christine Tagliante para realizar una actividad de comprensión escrita.

Portada de *Bla bla bla*, juego para comprensión escrita



Ficha de análisis de *Bla bla bla* (comprensión escrita)

Análisis de la caja

Nombre del juego: *Bla Bla Bla*

Comentario: Este título que es una onomatopeya de hablar en diversos idiomas, nos lleva a relacionar el juego con una actividad en la que se va a hablar mucho y de nada realmente importante. Esto se vincula con el elemento de habla informal.

Año: 1990

Presentación: La caja muestra la caricatura de un hombre con corbatín y bigote, con apariencia de presentador de espectáculos y un reflector dirigido hacia él. Esta caricatura está sobre un fondo azul con dibujos de símbolos. La actitud del presentador es la de alguien que habla mucho y que sabe de todo, al tener su índice levantado parecería aleccionar a los demás.

Comentario: Esta ilustración lleva a pensar que una persona habla de muchas cosas. La presentación es relativamente sobria y no aporta demasiada información.

Fabricante/ marca: Édition Hibou

Idioma(s): Francés, alemán, neerlandés e inglés.

Comentario: Al saber que hay distintos idiomas en juego muestra que es adaptable a clases de distintos idiomas y aporta elementos de distintas culturas.

Edades para los que está pensado: De 12 años en adelante.

Comentario: El juego se puede utilizar en grupos de secundaria, preparatoria y universidad.

Duración: No especificada

Número de jugadores para los que está pensado: 2 a 6

Comentario: Dado el número de cartas es fácilmente adaptable a grupos mayores, por ejemplo dividiendo el grupo.

Componentes/ material

Nº de piezas y uso:

- 160 cartas, existen dos tipos de cartas (80 de cada una), unas describen una situación de la que se debe hablar y otras que contienen el nombre de un objeto que habrá que integrar en el discurso.

Comentario: Las cartas son lo suficientemente numerosas para que no se repita la situación y las palabras por integrar durante una partida o desarrollar el juego en subgrupos. Además las cartas están en cuatro idiomas: francés, inglés, neerlandés y alemán. Por lo que este juego es adaptable para otros cursos.

- 26 fichas que permiten identificar el avance del equipo en el tablero.

Comentario: Se pueden añadir otras de otros juegos u objetos de tamaños similares en caso de que se use el tablero. En el caso de usar este juego para comprensión escrita no se usarán.

- 33 botones que se obtienen cada 150 puntos y sirven para bloquear a otros jugadores.

Comentario: Éstas pueden o no usarse ya que complican las reglas del juego.

- 1 reloj de arena, que indica el tiempo en el que se debe narrar la situación.

Comentario: Esto implica que el juego es contra reloj. En el caso de usar este juego para comprensión escrita no se usará.

- 1 dado, que indica cuántas casillas avanzará cada jugador.

Comentario: En el caso de usar este juego para comprensión escrita el dado no se usará.

- 1 tablero de 25.5 x 36 cm, con una secuencia de 34 casillas en las que están dibujados uno, dos o tres símbolos que indican el número de palabras a

introducir en la situación narrada. Otras casillas, llamadas “Bla Bla Bla de oro”, al ser llenadas por los botones ganados permiten identificar al ganador.

Comentario: En el caso de usar este juego para comprensión escrita no se usará. Las dimensiones del tablero son reducidas para un grupo de más de 10 personas.

Tamaño: Caja: 27 x 19.5 x 8 cm

Comentario: Ocupa mucho espacio, no es muy cómodo cargarla.

Reglas

Objetivo final del juego: Improvisar historias a partir de una situación dada mencionando una o varias palabras impuestas y ganar botones que se colocarán en las casillas del tablero.

Rol de los jugadores: Hay dos roles que se van turnando: el orador habla sobre el tema que le corresponde e introduce la o las palabras y los escuchas tratan de adivinar qué palabras fueron introducidas

Inicio: Empieza el jugador más joven.

Reglas: El jugador tira el dado y avanza su ficha el número de casillas indicadas por el dado. El jugador toma una carta de palabras por introducir y escoge una, dos o tres según lo indique la casilla. La persona a la izquierda del jugador toma una carta de situaciones y escoge una situación que lee en voz alta. Se voltea el reloj de arena. El jugador improvisa una historia a partir de la situación dada y trata de introducir las palabras escogidas. Las demás personas escuchan y tratan de adivinar las palabras impuestas. Al transcurrir el minuto el jugador dice si pudo o no introducir las palabras correspondientes. Los demás jugadores dicen las palabras que se introdujeron. Se cuentan los puntos. El jugador obtiene 50 puntos por cada palabra introducida pero 0 puntos si no logro introducir alguna. Los demás jugadores obtienen 25 puntos por palabra adivinada. Por cada 150 puntos el jugador recibe un botón.

Variantes de las reglas: El *challenge*

Cuando un jugador cae en una de las casillas BlaBlaBla de oro, para esta casilla especial, el jugador puede decidir pasar su turno o participar en el *challenge*, en este caso debe intentar introducir cuatro palabras, ganar 250 pts y volver a jugar. Pero si al menos uno de los escuchas encuentra una sola palabra, el jugador pierde 150 pts. Un orador que recibe un botón después de haber logrado el *challenge*, puede, si no lo ha hecho todavía, ponerlo antes de volver a jugar.

Adaptabilidad

Uso para grupo grande: Es posible formar diferentes subgrupos.

Modificaciones necesarias en cuanto a material: Es posible usar sólo los dos tipos de cartas y papel y lápiz.

Modificaciones necesarias en cuanto a reglas: En el caso de usar este juego para comprensión escrita las reglas varían un poco ya que cada alumno o equipo deberá escribir una historia introduciendo el número de palabras indicado, posteriormente los alumnos leerán los textos y los adversarios tratarán de adivinar las palabras intrusas.

Objetivos lingüísticos visualizados: CE, EE. El alumno desarrollará la habilidad para relatar un evento introduciendo palabras que aparentemente no van en su discurso.

Accesibilidad

Precio: Dato no disponible

Localización: Francia

Origen: Bélgica

3.2.2 Tell- a-story para expresión escrita

La expresión escrita consiste en producir un mensaje escrito mediante el uso de signos gráficos de una lengua.³² Es la habilidad de comunicar algo por escrito.

El objetivo de enseñar a escribir en lengua extranjera es lograr que el estudiante adquiera las habilidades y los conocimientos que necesitan para escribir una gama de textos que sean equivalentes a los que escribiría cualquier persona, con educación, en su propia lengua.

Enseñar a escribir y enseñar a hablar son actividades completamente distintas ya que el escrito y el oral son dos tipos de discurso, dos gramáticas distintas. Aunque tienen algunas características en común como la de comunicar. Presentaré las diferencias entre el discurso escrito y el oral según Penny UR:

- **Permanencia:** el escrito es fijo y estable por lo que la lectura puede hacerse en cualquier momento, a cualquier velocidad y en cualquier nivel según lo requiera el lector. En el lenguaje hablado todo sucede en tiempo real y la velocidad del emisor... aunque el receptor puede interrumpirlo.
- **Claridad:** el escrito tiene que ser explícito, tiene que aclarar el contexto y todas las referencias alrededor del texto. Mientras que el oral omite ciertos puntos debido que el contexto y las referencias son compartidos por el emisor y el receptor.
- **Densidad:** el contenido de un texto es más denso que el de un discurso.
- **Deslindamiento:** un texto está deslindado del tiempo y del espacio, y del interlocutor.
- **Organización:** un texto está normalmente organizado y formulado con atención.
- **Lentitud de producción y rapidez de recepción:** Escribir es mucho más lento que hablar. Sin embargo es más fácil y rápido entender un texto cuando se lee que cuando se escucha.
- **Lenguaje estándar:** lo escrito generalmente cumple con ciertas normas y por lo tanto se trata de una lengua más uniforme.

³² Cfr. R. Galisson, D. Coste, *op. cit.*

- **Habilidad aprendida:** la mayoría de las personas aprenden a hablar su lengua materna, de manera intuitiva, pero aprenden a escribir a través de una enseñanza formal.
- **Cantidad e importancia:** los discursos hablados son mucho más largos que la presentación de la misma información escrita, debido a la redundancia del lenguaje hablado. Además la gente habla más de lo que escribe. El habla es más importante que el escrito para sobrevivir.³³

Existen muchos métodos para enseñar a escribir que varían según lo que se necesita aprender a escribir pero también de acuerdo con las modas y corrientes lingüísticas. La mayoría de los maestros de lengua recurren a dictados, ejercicios de llenado de espacios en blanco y a redacciones. Cassany menciona cuatro enfoques de la didáctica de la expresión escrita:

- *Enfoque gramatical.* Se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.
- *Enfoque funcional.* Se aprende a escribir a través de la comprensión y la producción de los distintos tipos de texto escrito.
- *Enfoque basado en el proceso de composición.* El aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.
- *Enfoque basado en el contenido.* La lengua escrita es un instrumento muy potente que puede aprovecharse para aprender en otras materias, al tiempo que se desarrolla la expresión.³⁴

Christine Tagliante recomienda pasar paulatinamente de la frase simple al párrafo con el fin de limitar las dificultades a las que se enfrenta todo estudiante de lengua extranjera como reutilizar las estructuras pertenecientes a su lengua materna u oralizar lo escrito.

³³ Cfr. Penny Ur, *op. cit.*, pp. 159-161.

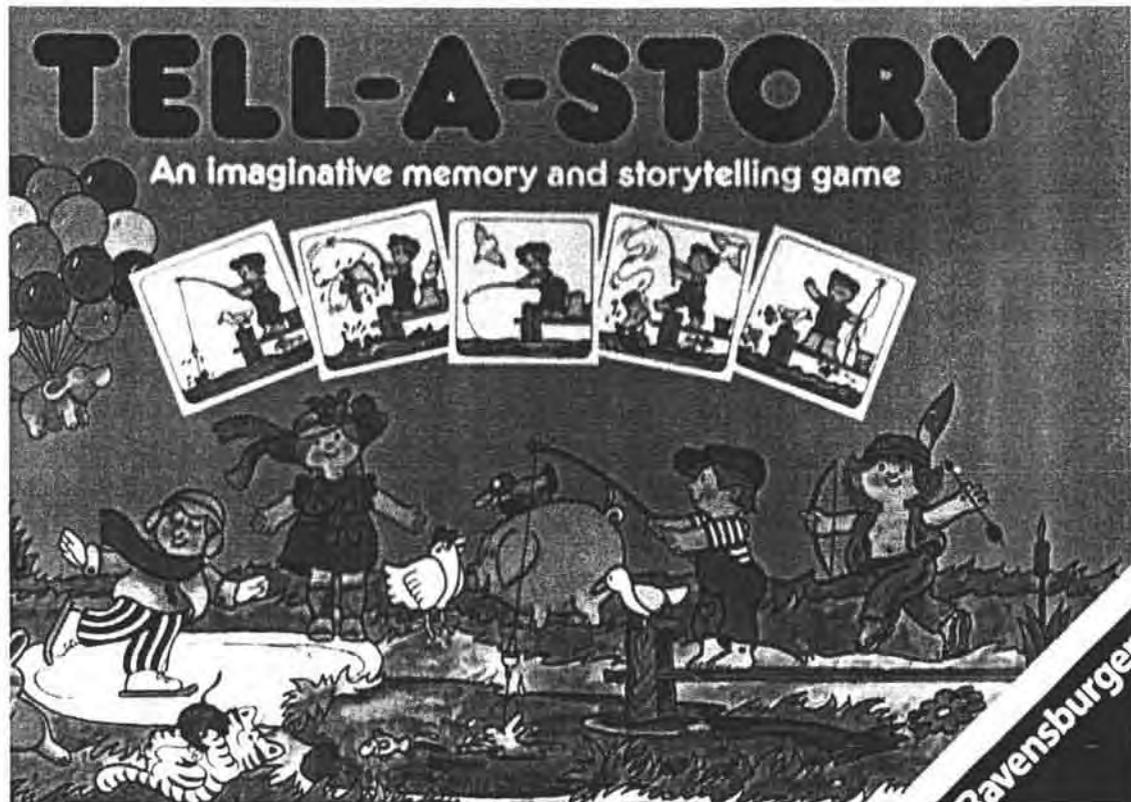
³⁴ Cfr. Daniel Cassany, *op. cit.*, p. 272.

Además Tagliante sugiere privilegiar verdaderas situaciones de escritura para evitar la confusión con situaciones que podrían ser del orden oral; permitir rápidamente una comunicación por escrito no artificial como la correspondencia escolar. Un punto importante a subrayar es que las actividades de expresión escrita no tienen como objetivo corregir errores sino aprender a comunicar.³⁵

El juego propuesto *Tell-a-story* permite hasta cierto punto, llevar a cabo esta progresión puesto que en una primera instancia el participante puede escribir una oración por tarjeta y enseguida ir desarrollando la historia conectando las oraciones y agregando ciertos elementos para hacer más interesante el cuento.

³⁵ Cfr. Christine Tagliante, *op. cit.*, pp. 137-138

Portada de *Tell a story*, juego para expresión escrita



Ficha de análisis de *Tell a story* (expresión escrita)

Análisis de la caja

Nombre del juego: *Tell-a-story (An imaginative memory and story telling game)*

Comentario: Este nombre da la pista de que se trata de un juego en el que se van a narrar historias. El subtítulo lo subraya además de dejar entrever que se puede usar como un juego de memoria. También destaca el papel fundamental de la imaginación.

Año: 2003

Presentación: Caja de colores intensos con color azul dominante, en la que aparecen varios personajes dibujados que son niños o animales. También aparece una serie de cinco cartas en la que se puede ver el desarrollo de una historia.

Comentario: La caja es muy atractiva para niños, los dibujos son sencillos y simpáticos. Los personajes no interactúan entre sí, parecen estar sobrepuestos en el paisaje central. Lo que conduce a pensar que se trata de historias individuales.

Fabricante/ marca: Ravensburger

Idioma: Inglés

Comentario: Las cartas son imágenes y no tienen nada escrito, por lo tanto el juego se puede adaptar a cualquier lengua.

Edades para los que está pensado: 4 a 8 años.

Comentario: Sin embargo el juego puede usarse para adultos ya que las imágenes aunque ilustran actividades desarrolladas mayoritariamente por niños, tienen un toque de buen humor que el adulto también puede disfrutar.

Duración: No especificada

Número de jugadores para los que está pensado: 1 a 5.

Comentario: Como este juego se usará para expresión escrita se puede dividir el grupo en 5 subgrupos a los que se les asignará una serie de cartas con las que de forma individual tendrán que narrar una historia.

Componentes/ material

Nº de piezas y uso:

- 50 cartas-cuento. Son unas tarjetas con dibujos en las que aparece un personaje en diferentes etapas de la historia.

Comentario: Las cartas-cuento indican el contenido de la historia, lo que el jugador tendrá que narrar.

- 10 cartas-personaje. Son tarjetas que presentan un personaje que será el personaje central de la historia.

Comentario: Estas cartas indican al jugador de qué personaje tendrá que seguir la secuencia.

Tamaño: 33x23x3cm

Comentario: La caja es mediana relativamente fácil de transportar.

Reglas

Objetivo final del juego: Obtener las cinco cartas-cuento correspondientes la carta-personaje, ordenarlas y narrar la historia.

Rol de los jugadores: Contar un cuento.

Inicio: Empieza el jugador más joven.

Reglas: Cada jugador escoge un personaje. Se ponen las cartas-cuento boca abajo. Cada jugador en su turno volteará una carta y se la quedará si pertenece a su personaje. Se repite esto hasta que los jugadores tengan sus cinco cartas, las ordenen y narren su historia.

Comentario: Personalmente, yo no usaría con adultos la primera parte del juego que consiste en un juego de memoria ya que no aporta mucho en el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, puede asignársele a esa primera parte un papel de descubrimientos, sistematización o revisión de elementos léxicos, gramaticales y comunicativos si al ir volteando las cartas se van comentando colectivamente.

Variantes de las reglas: No especificadas.

Adaptabilidad

Uso para grupo grande: Se puede repartir las cartas pertenecientes a una historia a un grupo de 2 a 5 personas y pedir que individualmente o que entre todos se escriba la historia.

Modificaciones necesarias en cuanto a material: No aplica.

Modificaciones necesarias en cuanto a reglas: Aquí se narrarán las historias por escrito. Se puede hacer a modo de concurso y premiar la historia que cumpla con los lineamientos previamente establecidos por el grupo.

Objetivos lingüísticos visualizados: EE. El alumno aprenderá estructurar su relato de los hechos y desarrollará su creatividad.

Accesibilidad

Precio: \$150

Localización: México La Educadora

Origen: Inglaterra

3.3 Otras habilidades

3.3.1 *Il était une fois... para gramática*

La gramática tiene diversas acepciones de las cuales Cuq retiene principalmente dos en cuanto a la didáctica de una lengua. La primera acepción es que la gramática es una actividad pedagógica cuyo objetivo es el estudio de las reglas características de una lengua, el arte de hablar y de escribir correctamente. La segunda definición retenida es que es el conjunto de conocimientos interiorizados de una lengua meta que se construye progresivamente una persona que aprende una lengua. El término gramática interna evoca los saberes y los saber-hacer para los cuales no es posible tener acceso directo y que se definen en términos de procedimientos provisionales o de reglas puntuales y transitorias de naturaleza heterogénea.³⁶

Hoy en día se considera que saber gramática no es conocer las reglas gramaticales sino saber aplicarlas. Por mucho tiempo, en la clase de lengua, se privilegiaba la enseñanza de estructuras morfosintácticas pero el método comunicativo rompió con esa práctica y se enfocó principalmente a enseñar a comunicar. Independientemente de esto, el estudiante necesita conocer, entender y dominar las estructuras gramaticales para realizar las tareas comunicativas.

Cassany presenta los objetivos morfosintácticos de la clase de lengua:

Estudiar las formas y las estructuras gramaticales que el alumno ya utiliza y elaborarlas lingüísticamente, es decir, darles nombre, y afinar y rentabilizar su uso.

Presentar al alumno las estructuras que aún no domina. Estudiar su funcionamiento y ejercitarlas, primero con las habilidades de comprensión y después con la de producción.

³⁶ Cfr. Jean-Pierre Cuq, *op. cit.*

Ejercitar al alumno en la manipulación práctica de las formas lingüísticas y de los fenómenos sintácticos. El alumno tiene que saber combinar, enfatizar, repetir etc. las palabras de la frase. Iniciar al alumno en el dominio de los conceptos gramaticales básicos e imprescindibles para conseguir los puntos anteriores.³⁷

Al realizar una actividad lúdica, el alumno puede ejercitar de manera práctica sus conocimientos de gramática. En el caso de *Il était une fois...* se trata de usar dos tiempos esenciales para la narrativa que son el *imparfait* (copretérito) y el *passé composé* (antepresente) (o *passé simple* (pretérito) para los más avanzados). Durante el desarrollo de la partida se darán cuenta de qué tiempo se usa para describir una situación y cuál para relatar un evento. La multiplicidad de combinaciones de las cartas permite diversificar las historias. Además, el reto por mantener la posición de narrador implica cierta habilidad por parte del estudiante para imaginar una historia pero también para mantener la fluidez de su discurso. Este juego tiene muchas opciones de uso y de reuso en la clase de lengua.

³⁷ Daniel Casany, *op. cit.*, p. 363.

Portada de *Il était une fois...*, juego para gramática



Ficha de análisis de *Il était une fois...* (gramática)

Análisis de la caja
<p>Nombre del juego: Il était une fois...</p> <p><u>Comentario:</u> Este título "Érase una vez" corresponde a la típica oración que marca el inicio de un cuento de hadas. Lo que sugiere la narración de cuentos</p> <p>Año: 1995</p> <p>Presentación: caja de colores tenues con figuras de seres fantásticos.</p> <p><u>Comentario:</u> La caja tiene la presentación de la portada de un libro de cuentos; es relativamente misteriosa, su estética llama la atención.</p> <p>Fabricante/ marca: Atlas Games</p> <p>Idioma: Francés</p> <p>Edades para los que está pensado: 7 a 77.</p> <p><u>Comentario:</u> El rango de edad sugiere que es un juego que interesa tanto a niños y adultos por lo que puede usarse con todo tipo de público que sepa leer.</p> <p>Duración: 30 min</p> <p><u>Comentario:</u> La aproximación de la duración del juego nos indica que puede ser perfectamente usado durante una clase.</p> <p>Número de jugadores para los que está pensado: 3 a 6</p> <p><u>Comentario:</u> Esto puede ampliarse ya sea formando subgrupos o escogiendo cartas para el grupo en general y pidiendo que cada quien narre una historia.</p>
Componentes/ material
<p>Nº de piezas y su uso: 168 cartas de las cuales cada una ilustra una persona, un lugar, una acción que va a aparecer en la historia. Hay ocho tipos de cartas:</p> <ul style="list-style-type: none">• cartas de personajes: gente y criaturas que componen la historia.• cartas de objetos: objetos importantes para el desarrollo de la historia.• cartas de lugares: sitios en los que los personajes de la historia van a ir o encontrarse.• cartas de aspectos: medios para describir los personajes, los objetos o los lugares de la historia.• cartas de acontecimientos: acontecimientos que le suceden a los personajes de la historia.

- **cartas de interrupción:** cartas que se usan par interrumpir el desarrollo de una historia o como cartas normales según lo que traen escrito.
- **cartas de desenlace:** cartas que narran el final de la historia.

Comentario: Todas las cartas son identificables por un símbolo que tienen en la parte inferior. Generalmente las ilustraciones son muy explícitas.

Tamaño: 18 x 10.5 x 2 cm.

Comentario: Este juego es sumamente portátil.

Reglas

Objetivo final del juego: Narrar una historia y deshacerse de todas sus cartas.

Rol de los jugadores: Todos los jugadores son narradores de su propia historia.

Comentario: En este juego todos desarrollan el mismo papel por lo que se facilita la explicación de las reglas. Lo interesante reside en la forma de narrar y de buscar interrumpir al otro para deshacerse de sus cartas.

Inicio: El más viejo y el más barbón es quien comenzará.

Comentario: Esta indicación da un toque de humor para seleccionar a la persona que iniciará el juego.

Reglas: Se reparten las cartas en función del número de jugadores (10 cartas para 2, 8 para 3, 7 para 4, 6 para 5 y 5 para 6 o más jugadores) y una carta de desenlace. Se elige al jugador que va a iniciar de acuerdo con los criterios establecidos. El jugador que inicia la partida empieza a narrar la historia en función de las cartas que le hayan tocado, sin embargo su historia no debe obligatoriamente limitarse a las cartas que tiene. Sólo podrá utilizar un elemento por oración y bajará la carta correspondiente a lo que haya mencionado. Cada elemento mencionado deberá tener trascendencia en la historia. El narrador continúa su historia hasta que alguien lo interrumpa o él quiera pasar. Para pasar sólo debe decir “paso” y cambiar una de sus cartas por una de las cartas restantes. Automáticamente, la narración queda en manos de la persona que está a la izquierda del narrador que pasó. La narración puede ser interrumpida de dos maneras distintas: la primera es bajando la carta referente a un elemento mencionado por el narrador y la segunda manera es usando una carta de interrupción de la misma familia (acontecimiento, personaje etc.) que la que acaba de bajar el narrador. Enseguida seguirá narrando la persona que interrumpió. Esto sigue así hasta que un jugador se deshaga de toda sus cartas y se convierta por lo tanto en ganador.

Comentario: Este juego implica mucha atención por parte de los jugadores así como mucha participación. Un punto clave es el uso de la imaginación para mantener el interés y la congruencia de la narración. Esto da mucha libertad a los estudiantes por lo que pueden sentirse más seguros a la hora de hablar.

Variantes de las reglas:

- **Fines múltiples:** se distribuye a cada jugador además de sus cartas, dos cartas desenlace.

Comentario: Esto da más opciones a los jugadores para terminar su historia.

- **Intercambio de cartas:** Cuando un jugador decide “pasar” debe cambiar su carta de desenlace por otra carta y además tomar dos cartas normales a cambio de una suya.

Comentario: Esta variante no me parece muy interesante ya que no aporta mayor diferencia al desarrollo del juego.

- **Comienzo distinto de cada partida:** Aquí se propone que empiece a jugar una partida el jugador que se quedó con más cartas en la partida anterior.

Comentario: Esto permite que los estudiantes más tímidos tengan por lo menos al inicio de una partida el control de la historia.

Adaptabilidad

Uso para grupo grande: Adaptable a más de 6 personas.

Modificaciones necesarias en cuanto a material: Ninguna

Modificaciones necesarias en cuanto a reglas: Para aplicar la gramática se restringe la narración al *passé composé* y *imparfait*.

Objetivos lingüísticos visualizados: gramática. *Il était une fois...* permite a través de la narración distinguir entre los acontecimientos puntuales del pasado y las acciones duraderas por lo tanto permite trabajar sobre un punto delicado que es la distinción en el uso del *passé composé* y del *imparfait*.

Accesibilidad

Precio: 19.50 €

Localización: Francia

Origen: Bélgica

3.3.2 "Vocabulon" para léxico

El léxico es el conjunto de unidades acotadas de la lengua, caracterizadas por una forma fonológica, una categoría gramatical y al menos un significado adquirido por el locutor.³⁸ En resumen, incluye términos con su significado, su pronunciación y su ortografía.

Enseñar vocabulario no se restringe a enseñar un conjunto de palabras. Por mucho tiempo se evaluaba el nivel de conocimiento de una lengua con el número de palabras adquiridas. Al enseñar vocabulario se debe tomar en cuenta según Penny Ur³⁹ lo siguiente:

- **Forma: pronunciación y deletreo:** el alumno tiene que saber cómo suena y cómo se ve la palabra.
- **Gramática:** es necesario enseñar la gramática de palabras cuando éstas no cumplen con las reglas gramaticales.
- **Colocación:** el alumno debe conocer el lugar de una palabra o de un grupo de palabras en un contexto
- **Aspectos de significado (1): denotación, connotación y propiedad:** las palabras o grupos de palabras en el mundo real tienen distintas denotaciones y connotaciones. Además el profesor debe mostrar al alumno la situación en la que una palabra o un conjunto de palabras debe o puede ser utilizada.
- **Aspectos de significado (2): relación de los significados** es decir cómo funciona una palabra o un conjunto de palabras, en cuanto al significado, con respecto a sus sinónimos, antónimos etc.

La clase de lengua es un espacio privilegiado para adquirir léxico. Para mejorar la comprensión y la expresión de los alumnos, el léxico se convierte en un componente imprescindible. Existen básicamente dos maneras de adquirir vocabulario ya sea por inmersión o por aprendizaje consciente.

³⁸ Cfr. Jacques David et al., *Construire les compétences lexicales*, p. 4.

³⁹ Cfr. Penny Ur, *op. cit.* pp. 60-62.

La mayoría de los juegos son adaptables para enseñar vocabulario sobre todo aquellos con imágenes. *Vocabulon*, en este caso, es un juego que lleva a descubrir la palabra a través de la definición. Una de las estrategias para adivinar palabras es a través de la categoría de palabras ya que la definición de la tarjeta simula la del diccionario y trae la abreviatura de la categoría de la palabra. Otro indicio que se le da al adivinador es el número de letras que contiene la palabra por lo que la ortografía juega también un papel importante. Además este juego tiene dos niveles por lo que se puede usar con principiantes y avanzados.

Portada de *Vocabulon*, juego para léxico



Ficha de análisis de *Vocabulon* (léxico)

Análisis de la caja
<p>Nombre del juego: Vocabulon</p> <p><u>Comentario:</u> Vocabulon nos evoca la palabra vocabulario y la terminación en "on" nos refiere a un maratón por lo que se trataría de una carrera de vocabulario.</p> <p>Año: 2001</p> <p>Presentación: Se muestra la imagen de una familia frente a un tablero con letras en un fondo amarillo en la izquierda aparece el logotipo de Larousse.</p> <p><u>Comentario:</u> Esto evoca que se trata de un juego para toda la familia y que es avalado por un reconocido productor de diccionarios.</p> <p>Fabricante/ marca: Mega Bleu</p> <p>Idioma: Francés</p> <p>Edades para los que está pensado: 10 años y más</p> <p><u>Comentario:</u> Las edades para las que está pensado el juego es para jóvenes y adultos por lo que es fácilmente adaptable al público adulto de un curso de francés.</p> <p>Duración: No especificada</p> <p>Número de jugadores para los que está pensado: 2 a 4 jugadores.</p> <p><u>Comentario:</u> Es adaptable a grupos más grandes haciendo divisiones en subgrupos y retirando el uso del tablero y de las cartas con letras.</p>
Componentes/ material
<p>Nº de piezas y uso:</p> <ul style="list-style-type: none">• 1 tablero que permite mover las fichas• 4 fichas para avanzar en el tablero.• 1 reloj de arena para limitar el tiempo en el que se puede encontrar la palabra• 1 dado que indica el número de casillas de las que se mueve la ficha• 48 tarjetas/letra que se ganan al conocer la definición• 440 tarjetas/enigma que contienen las definiciones de las palabras por adivinar. Las dos caras de la tarjeta tienen definiciones pero una cara es para niños y otra para adultos. <p><u>Comentario:</u> El nivel de las definiciones de adultos es bastante elevado por lo que probablemente en grupos principiantes e intermedios será recomendable usar la cara de definiciones de niños.</p> <p>Tamaño: 28.5 x 21.5 x 9.5 cm caja algo voluminosa pero manejable</p>

Reglas

Objetivo final del juego: Ganar todas las tarjetas/letra que conforman su palabra secreta, adivinando la palabra definida.

Rol de los jugadores: Sólo hay dos roles el que lee la tarjeta y el que adivina y estos roles se intercambian a lo largo de la partida.

Comentario: Esa regla simplifica la dinámica del juego dentro del grupo.

Inicio: Se tira el dado y quien obtenga la mayor puntuación empieza.

Reglas: Al inicio del juego cada quien escribe una palabra secreta cuyo número de letras es acordado previamente. Por turnos los jugadores tratarán de ganar las cartas de las letras correspondientes a su palabra secreta al cumplir con las siguientes dos condiciones: estar en la casilla de su letra o en la casilla “vocabulon” y dar la palabra correspondiente a la definición. Gana el que logre primero tener todas las letras de su palabra secreta.

Comentario: Las reglas son lo suficientemente sencillas pero el ganar las letras para completar las palabras de cada quien complica la dinámica para un grupo numeroso.

Variantes de las reglas: No especificadas.

Comentario: Podríamos invertir la lógica del juego, sobre todo para principiantes, es decir pedir que definan una palabra dada.

Adaptabilidad

Uso para grupo grande: Hacer equipos

Comentario: Quizá sería bueno hacer 3 o 4 equipos y que cada uno tenga una palabra secreta de 5 letras.

Modificaciones necesarias en cuanto a material: Se podría usar el pizarrón para marcar las letras ganadas por cada equipo. También se puede nombrar en cada equipo, un portavoz por turno.

Modificaciones necesarias en cuanto a reglas: Ninguna

Objetivos lingüísticos visualizados: Léxico

Comportamiento esperado: Que el estudiante conozca las palabras o las defina. El alumno usará las estructuras de una definición.

Accesibilidad

Precio: 46 €

Localización: Francia

Origen: Francia

3.3.3 "Découvrons la France" para cultura

La cultura se refiere por un lado al bagaje cultural de un individuo y por otro lado al patrimonio de una comunidad determinada. La cultura es un concepto que puede concernir tanto un conjunto social como un individuo.⁴⁰

La clase de lengua es un espacio privilegiado para transmitir la cultura de un pueblo. También permite la adaptación del ser humano al entorno o al medio en el que vive, y es un factor importante de integración. Por mucho tiempo se creyó que enseñar cultura tenía un papel secundario en la enseñanza de la lengua extranjera. La cultura que se enseñaba era más una cultura basada en aspectos históricos. El enfoque comunicativo privilegió la comparación intercultural a través del uso de documentos auténticos; por lo tanto enseñar cultura se convirtió en un elemento más bien de tipo sociolingüístico. El auge de intercambios de toda índole (comerciales, políticos, científicos, etc.) entre naciones promueve la reciprocidad cultural y suscita la necesidad de comunicarse con el otro en distintas lenguas y de conocer al otro para facilitar dicho intercambio.

Definir los contenidos culturales en clase de lengua suele ser difícil por la gran variedad de elementos que componen la cultura. No obstante se invita al profesor de lengua extranjera a usar documentos auténticos que aporten información tanto de tipo histórico como de tipo sociológico para abordar la realidad cultural francesa sin olvidar las realidades culturales francófonas.⁴¹

El descubrimiento de la cultura de la lengua meta deberá llevarse

⁴⁰ Cfr. Jean-Pierre Cuq, *op. cit.*

⁴¹ Cfr. Christine Tagliante, *op. cit.* pp. 68-69.

permanentemente, involucrando la reflexión y comentarios de los estudiantes sobre el tema. Cassany sugiere programar salidas, confeccionar archivos de actividades e información y aprovechar servicios ofrecidos por otras instituciones.⁴²

Aquí propongo el juego de *Découvrons la France*, que permite al alumno conocer datos culturales sobre las principales ciudades de Francia como su ubicación, su importancia, su población, sus monumentos y sus actividades.

⁴² Cfr. Daniel Cassany, *op. cit.* p. 554.

Portada de *Découvrons la France*, juego para cultura



Ficha de análisis de *Découvrons la France* (cultura)

Análisis de la caja
<p>Nombre del juego: <i>Découvrons la France</i></p> <p><u>Comentario:</u> Se trata de un nombre que se asocia con los libros de texto de enseñanza del francés o del de una guía turística. Por lo que sugiere que el juego nos hará descubrir ciudades, monumentos o costumbres de Francia.</p> <p>Año: no especificado</p> <p>Presentación: El muñeco de Michelin (Bibendum) está en el campo, aparece el mar, una nube tiene forma de Francia.</p> <p><u>Comentario:</u> El paisaje presentado es el paisaje rural de Francia. El Bibendum es poco significativo para los mexicanos ya que se asocia sólo con un distribuidor de llantas; sin embargo es en Europa el personaje de unas guías turísticas muy famosas.</p> <p>Fabricante/ marca: Ducale Junior/ Michelin</p> <p>Idioma: Francés</p> <p>Edades para los que está pensado: 8 a 88 Por lo tanto es un juego adaptable a diferentes grupos de edad</p> <p>Duración: No especificada</p> <p>Número de jugadores para los que está pensado: 2 a 6</p>
Componentes/ material
<p>Nº de piezas y uso:</p> <ul style="list-style-type: none">• 1 tablero que permite desplazar las fichas• 6 fichas que permiten ubicar a cada jugador en el tablero• 1 dado que indica cuánto avanza cada jugador• 144 tarjetas. Existen dos tipos de tarjetas, unas azules que dan información sobre diferentes sitios y otras rojas que dan indicaciones a cada jugador. <p>Tamaño: 37 x 27 x 6 cm (caja) 52 x 52 cm (tablero).</p> <p><u>Comentario:</u> Se trata de un juego un tanto voluminoso.</p> <p>Apariencia: Un poco anticuada... no muy llamativa.</p> <p><u>Comentario:</u> La presentación tiene un toque un poco retro que le da cierto encanto, puesto que recuerda <i>la vieille France</i>.</p>

Reglas

Objetivo final del juego: Llegar a París después de haber visitado las 5 ciudades indicadas por sus cartas.

Rol de los jugadores: desplazarse y leer la información de la tarjeta sobre cada ciudad a la que se desplaza.

Inicio: para empezar hay que tirar un 6 con el dado

Reglas: Se distribuyen 5 cartas azules a cada jugador. Se colocan las fichas en París. Para poder empezar, cada jugador debe tirar 6. En cada turno el jugador avanza el número de casillas indicadas por el dado. Al llegar a la ciudad indicada el jugador lee en voz alta la carta correspondiente y toma una carta roja. Antes de ir a la siguiente etapa de su recorrido, el jugador tendrá que cumplir con lo indicado en la carta roja. El primero en regresar a París después de haber pasado por las cinco ciudades-etapa y haber cumplido con lo establecido en las cartas rojas gana.

Comentario: El juego es un poco lento sobre todo por el uso de las cartas rojas. Los textos están en un francés ligeramente complicado por lo que sugiero aplicar la adaptación del juego a un grupo.

Variantes de las reglas: no especificadas

Adaptabilidad

Uso para grupo grande: Este juego podría convertirse en un rally de diversas etapas que se lleve a cabo en varias sesiones. Lo primero sería formar equipos de 3 o 4 personas. Distribuir a cada equipo, al azar, 5 cartas a cada uno. Pedir que establezcan un itinerario, que busquen información sobre cada ciudad, además de material fotográfico y otros objetos que puedan conseguir. Se usará un mapa que se colgará a la vista de todos y se trazará la ruta de cada equipo en colores distintos. En cada sesión los equipos hablarán de la ciudad en turno.

Modificaciones necesarias en cuanto a material: Tomar un mapa real y más grande que el del tablero

Modificaciones necesarias en cuanto a reglas: Los alumnos que sepan algo sobre las ciudades en cuestión podrían agregar información; también se puede preparar el juego con antelación buscando la información requerida.

Objetivos lingüísticos visualizados: CE, léxico y cultura.

Comportamiento esperado: Que los estudiantes aprendan y aporten sus conocimientos sobre ciudades francesas.

Comentario: Al moverse en el tablero se promueve en los estudiantes, el interés por las ciudades que van visitando como si fueran turistas.

Accesibilidad
Precio: Dato no disponible
Localización: Francia
Origen: Francia

Conclusiones

El aprendizaje de una e incluso varias lenguas extranjeras tiene un valor muy importante en nuestra sociedad actual, en la que las barreras físicas de comunicación se han reducido y la necesidad de contacto entre las diferentes culturas es un hecho cotidiano. Aprender una lengua no sólo es una manera de entablar un mejor contacto cultural o comercial entre dos países, sino que es una forma de aprehender otros modos de vida. Adquirir una lengua es abrirse a los horizontes nuevos que nuestra sociedad globalizada nos exige cada día más; es entender al otro identificándose y distinguiéndose; es penetrar en culturas nuevas.

Los grandes avances tecnológicos que han llevado al desarrollo y al perfeccionamiento de los medios de comunicación implican varios cambios entre los que debemos destacar los que pertenecen al ámbito lingüístico. Primero, el contacto continuo e inmediato entre dos lenguas distintas o entre variantes de una misma lengua acelera el cambio lingüístico. Asimismo, el fenómeno de globalización mundial hace que habitantes de países distintos compartamos una red de conceptos que van desde lo más superficial como elementos de marca hasta conceptos más profundos tales como nuevos valores, porque disponemos de la misma información a través de programas radiofónicos, televisivos o por medio de bases de datos a las cuales tenemos acceso a través de Internet. Como los programas informáticos o las páginas de Internet están hechos en diferentes lenguas, nuestro contacto con las otras lenguas es cada vez más cotidiano y común.

Dado que aprender una lengua extranjera se ha convertido en una necesidad

social real y difundida, existe hoy una gran diversidad en los acercamientos posibles a la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. Grupos de profesionales inscritos en variados campos disciplinarios trabajan constantemente en aras del perfeccionamiento y la renovación de las formas de enseñanza / aprendizaje de una lengua. Realicé esta tesina con la intención de aportar un grano de arena al desarrollo de formas de trabajo alternativas en las aulas de francés como lengua extranjera. En efecto, estoy convencida de que es necesario ampliar el abanico de herramientas disponibles para favorecer el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes. En otras palabras, pienso que conocer y dar a conocer nuevas formas de trabajo no sólo mejora las perspectivas de los profesores de lenguas extranjeras sino que diversifica y da mayores posibilidades de éxito a los estudiantes.

En el marco del presente trabajo, opté por proponer un enfoque de enseñanza lúdico, pues considero que el juego es una forma de aprender comprobada además de ofrecer la posibilidad de trabajar de manera más cercana a la realidad de una lengua, por ser una interacción social común existente en las diferentes culturas. Además, mi experiencia empírica personal de contacto con el juego, tanto como alumna tanto como profesora, ha sido sumamente enriquecedora, puesto que he notado una incorporación más natural de muchos conceptos y las clases han sido más dinámicas y motivantes para mí y mis compañeros o mis alumnos.

Si bien en la actualidad existe un discurso globalmente favorable al juego pedagógico, en la práctica las actividades lúdicas siguen generando cierta desconfianza entre los profesores y los alumnos. Ahora bien, la meta del uso del juego en el aula es fomentar el aprendizaje a través del trabajo en equipo alumno(s)-

profesor, así como procesos cognitivos más vivenciales que los comúnmente usados, que aprovechan el carácter auténtico de muchas de las actividades lúdicas, practicadas como tales por los hablantes nativos.

Por añadidura, jugar crea un espacio donde el “error” deja de ser “falta”, lo que permite trabajar desde una perspectiva diferente. El juego fomenta asimismo el desarrollo de tácticas de aprendizaje, por lo que creo que profesores y alumnos debemos siempre estar a la expectativa de todos aquellos recursos que podamos utilizar en las aulas y fuera de ellas para mejorar las perspectivas de éxito. Sin embargo, para rendir frutos, el juego solicita un esfuerzo tanto por parte del grupo como por parte del profesor, pues debe ser una actividad planeada, acotada y controlada, plenamente inscrita dentro del proyecto pedagógico y coherente con las opciones metodológicas elegidas.

Consciente de que los programas de formación de profesores suelen estar muy cargados de conceptos teóricos y prácticos sobre los métodos de enseñanza básicos, y que durante el ejercicio como profesor el tiempo y los programas que se deben cubrir no dan mucha flexibilidad de horario para abrir las perspectivas, intenté realizar un trabajo que pueda ser utilizado fácilmente, es decir, que sea rápidamente aplicable. Dada la magnitud de la tarea que representa la introducción razonada del juego como herramienta pedagógica para la enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera, tomé como punto de partida un tipo de juegos específico, designado aquí como “juego de sociedad”. No obstante, las fichas que presento se pueden aplicar directamente al uso del corpus de juegos seleccionado para esta investigación o, de manera indirecta, a nuevos “juegos de sociedad” o juegos de otra índole. Además, es

un hecho que las propuestas contenidas en este trabajo son fácilmente adaptables a la enseñanza / aprendizaje de otras lenguas extranjeras.

En todo momento, mi intención fue proponer herramientas tangibles e inmediatamente utilizables en la clase de LE, para ayudar a romper con el esquema de relación pedagógica en la que el alumno permanece pasivo. En la medida en que esta propuesta pedagógica despierte en el lector el interés por conocer mejor tanto los “juegos de sociedad” como el juego en general en su dimensión de herramienta pedagógica, habrá alcanzado plenamente su cometido.

Bibliografía

- BÉRARD, Évelyne.- *L'Approche communicative*. CLE international, Paris, 1991.
- BERTOCCHINI, Paola et Edwige, CONSTANZO.- *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*. Hachette, Paris, 1989.
- BESSE, Henri.- *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, Paris, 1995.
- CASSANY, Daniel; Marta LUNA y Gloria SANZ.- *Enseñar lengua*. Graó, Barcelona, 1998.
- CUQ, Jean-Pierre (Coordinateur).- *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international/ ASIFLE, Paris, 2003.
- DAVID, Jacques, Marie Anne PAVEAU, Gérard PETIT.- “Construire les compétences lexicales” dans *Le français aujourd'hui*, Association française des enseignants de français, 131, Paris, septembre 2000.
- DUFEU, Bernard.- *Les Approches non conventionnelles des langues étrangères*. Hachette, Paris, 1996.
- GALISSON, Robert et Daniel, COSTE.- *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1993.
- LHÔTE, Jean-Marie.- *Dictionnaire des jeux de société*. Flammarion, Paris, 1996.
- OGALDE, Isabel y Esther, BARDAVID.- *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. Trillas, México, 1995.

PÊCHEUR, Jacques.- “Marché des langues: caractéristiques et tendances” dans *Méthodes et méthodologies*. Le Français dans le Monde, Paris, janvier 1995.

PENDANX, Michèle.- *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette, Paris, 1998.

PUREN, Christian et al.- *Se former en didactique des langues*. Ellipses, Paris, 1998.

SARLÉ, Patricia Mónica.- *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Novedades educativas, Buenos Aires/México, 2001.

SILVA, Haydée.- “Les Jeux de société: adaptations et détournements” dans *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XIX, n° 3, Paris, mars 2000.

TAGLIANTE, Christine.- *La Classe de langue*, CLE international, Paris, 1994.

UR, Penny.- *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge University Press, Cambridge, 1997.

VIGNER, Gérard.- “Présentation et organisation des activités dans les méthodes” dans *Méthodes et méthodologies*. Le français dans le monde, Paris, janvier 1995.

WIMAN, Raymond.- *Material didáctico. Ideas prácticas para su desarrollo*. Trillas, México, 1973.