

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

---



Licenciatura en Enseñanza del Francés



***EL JUEGO EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS ENTRE  
LAS TÉCNICAS Y PRÁCTICA DE CLASE***

**PROPUESTA PEDAGÓGICA**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

***KHALID AADA***

DIRECTOR(A) DEL TRABAJO RECEPCIONAL

DRA. MARÍA ESTELA NAVARRO ROBLES

MARZO 2022

## ÍNDICE

<i>Introducción</i> -----	4
<i>Capítulo 1.</i> -----	8
<b>LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA</b> -----	8
1.1. El aprendizaje de una lengua extranjera-----	8
1.2. Los fines de la enseñanza de una lengua extranjera-----	10
1.3. Enfoque y competencia comunicativos-----	13
1.4. Los niveles de planeación y el papel del docente-----	15
1.5. La planeación didáctica de la lengua-----	17
1.6. Psicología del aprendizaje entre la sociolingüística y psicolingüística-----	19
1.7. El desafío plurilingüístico entre la evolución de métodos de aprendizaje y la realidad de implementar el francés en México-----	21
<b>CAPÍTULO 2.</b> -----	25
<b>EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA FORÁNEA</b> -----	25
2.1. Dominio de una lengua como idioma foráneo-----	26
2.1.1. La competencia comunicativa-----	26
2.1.2. La crítica a la noción Chomskyana de competencia lingüística-----	27
2.1.3. Realidades en el aula de lengua extranjera-----	30
2.2. Enseñanza de un idioma desde edad temprana-----	33
2.2.1. Acciones en el desarrollo infantil según Piaget-----	34
2.2.2. Críticas psicológicas a las etapas piagetianas de desarrollo-----	37
2.3. Representaciones iniciales en el aprendizaje de una lengua extranjera-----	39
2.4. Desarrollo de conciencia metalingüística-----	41
2.5. El papel del juego en el desarrollo del lenguaje-----	45
<b>CAPÍTULO 3.</b> -----	49
<b>ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO</b> -----	49
3.1. El juego como alternativa y herramienta didáctica para facilitar la adquisición del francés como segunda lengua en el aula-----	49
3.2. La planeación de estrategias lúdicas a nivel de primaria-----	51
3.3. El juego en la clase del francés como lengua foránea-----	53
3.3.1. Estructuras lúdicas-----	55
3.3.2. Organización de un juego didáctico en la clase de francés-----	56
3.3.3. El juego como proceso de aprendizaje-----	58
3.3.4. Material lúdico-----	60

<b>3.3.5</b>	<b>Contexto lúdico</b> -----	<b>61</b>
<b>3.3.6</b>	<b>Comportamiento lúdico</b> -----	<b>62</b>
<b>3.3.7</b>	<b>El papel aún indefinido del juego, conocimiento a adquirir</b> -----	<b>64</b>
<b>3.3.8</b>	<b>Beneficios de aprender jugando en el aula de idiomas</b> -----	<b>65</b>
<b>3.3.9</b>	<b>Dificultades y posibles soluciones</b> -----	<b>67</b>
<b>3.3.10</b>	<b>Antes del juego</b> -----	<b>76</b>
<b>3.3.11</b>	<b>Durante el juego</b> -----	<b>78</b>
<b>3.4</b>	<b>Después del juego</b> -----	<b>80</b>
<b>3.4.1</b>	<b>Recursos lúdicos y creativos</b> -----	<b>80</b>
<b>3.4.1.1</b>	<b>Diseño de ciertas actividades lúdicas</b> -----	<b>82</b>
<b>Conclusiones</b> -----		<b>95</b>
<b>Referencias</b> -----		<b>98</b>
<b>Anexos : recursos didácticos en francés</b> -----		<b>103</b>
	<b>Annexe 1 : Sitiographie</b> -----	<b>103</b>
	<b>Annexe 2 : Sites pédagogiques généraux</b> -----	<b>104</b>
	<b>Annexe 3 : Exemple de glossaire de base du joueur</b> -----	<b>104</b>

## Introducción

Aprender más de un idioma, actualmente, ya no es un lujo sino una necesidad. La diversidad lingüística es una herramienta para lograr una mayor comprensión intercultural y un elemento clave en la comunicación con propósitos específicos. Saber hablar un idioma foráneo abre un mundo de oportunidades laborales, de comunicación intercultural, de progreso académico, de posibilidades tecnológicas, de intercambio y crecimiento profesional. Sin embargo, el saber cómo aprenderlo es fundamental y por ello la existencia de diversas metodologías de enseñanza. “Se ha estudiado en numerosas ocasiones la evolución de los paradigmas de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua a lo largo del siglo XX, hasta llegar al “*Enfoque Comunicativo o Funcional*” (Marco y Zuñiga, 2014, p.80) de dicho proceso. Su importancia consiste en que la enseñanza de un idioma extranjero no logra cumplir con su función didáctica cuando no se puede demostrar su dominio por los aprendices en diferentes contextos comunicativos.

En el aprendizaje de una lengua distinta a la materna, se evidencia cómo es insuficiente para su logro limitarse únicamente en la transmisión de la información procedente de la lingüística teórica, porque la aplicación de los conocimientos actuales en materia, por ejemplo, de gramática teórica, no garantiza, en absoluto, que la tarea de enseñar y aprender una lengua llegue a buen puerto. Y ello precisamente debido a que interfieren *muchos factores imprescindibles, los cuales varían entre psicológicos debido a que se enfrenta a aprendices con muchas variables de índole individual; pedagógicos en la medida en que la programación y la metodología serán fundamentales; antropológicos por cuanto todo aprendizaje de una lengua presupone la asunción de la cultura que lleva aparejada; y, por último factores que tienen que ver con el conocimiento de distintas habilidades y técnicas específicas tanto por parte del docente como del discente.* (Marco y Zuñiga, 2014, p.80)

Como consecuencia de todos esos factores, se busca destacar el enfoque de la competencia lingüística conllevando el objetivo de encontrar un equilibrio entre diferentes metodologías, como por ejemplo la estructuralista que se enfoca en la gramática, y la comunicativa orientada a la producción oral, y se considera clave para un proceso de enseñanza-aprendizaje práctico y permanente. Cabe mencionar que la competencia lingüística proporciona a los alumnos “la confianza en el dominio de patrones lingüísticos que sustentan una lengua” Marco y Zuñiga (2014, p.81).

En el enfoque comunicativo se promulga una enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Lo que elimina el papel protagónico del profesor a favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. El análisis de las necesidades y la negociación con los estudiantes se constituyen, así, en el eje sobre el que se articula la actuación de los docentes.

En la sociedad mexicana, la enseñanza del francés como idioma extranjero representa uno de los desafíos críticos entre las comunidades tanto de los alumnos como de los docentes debido a varios factores que empiezan desde la planeación didáctica la cual, en muchos casos, carece de actividades lúdicas que benefician el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral; la falta de preparación para un mundo real multicultural, en donde se debe pensar de forma independiente, tomar decisiones complejas, trabajar en colaboración y comunicarse de manera efectiva para tener éxito; y, la monotonía en la forma de transmitir y adquirir un conocimiento lingüístico de índole foráneo, el cual requiere que los profesores estimulen a sus alumnos para que se involucren más en sus tareas escolares y en el aprendizaje en general.

Una de las herramientas que conlleva la finalidad de ofrecer a los estudiantes un entorno hipotético en el que pueden explorar decisiones alternativas sin riesgo de fracasar y en dónde se combinan el pensamiento y la acción en un comportamiento para lograr una meta es el juego educativo. Es divertido y se aprenden interacciones sociales apropiadas, estrategias de razonamiento, habilidades de pensamiento lógico, vocabulario, estructuras y cómo seguir reglas y procedimientos, etc. El presente trabajo refleja una propuesta pedagógica cuyo propósito es añadir y fortalecer el diseño del acto de enseñar el francés como idioma foráneo, reflejando así la importancia de las experiencias prácticas, las cuales son parte integral del aprendizaje crítico, la retención y la memoria.

A través del presente trabajo, se pretende ofrecer a los docentes de francés una herramienta didáctica para implementar el diseño de propuestas prácticas que incluyan actividades lúdicas de interacción en el aula, y así llevar el alumno a vivir una experiencia de aprendizaje única y significativa. Dicha contribución va dirigida también a los investigadores interesados en la mejora del acto de enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros y a toda persona apasionada sobre la adquisición de una lengua más allá de los métodos tradicionales de interacción educativa.

La presente propuesta esta dividida en tres capítulos. En el primer capítulo, se incluye un marco teórico sobre la enseñanza de una lengua extranjera desde su desafío plurilingüístico, su proceso de aprendizaje con un enfoque comunicativo, sus implicaciones tanto psicológicas como psicolingüísticas, y el papel del docente en la planeación didáctica. El segundo capítulo comprende la enseñanza de un idioma foráneo desde edad temprana, y el desarrollo de una conciencia metalingüística, así como el enfoque intercultural e interdisciplinario, mientras que, en el tercer capítulo, se presenta el análisis y diagnóstico de una propuesta educativa que nace a partir del desafío de vincular el proceso de interacción lingüística y cultural en el aula.

Los lectores encontrarán una herramienta útil y enriquecedora para hacerse de un nuevo concepto de la enseñanza del francés como lengua extranjera, los elementos que afectan el proceso de su aprendizaje y cómo se pueden desarrollar estrategias didácticas que incluyen el juego como elemento clave.

Dicha propuesta está dirigida a toda la población involucrada en el acto de enseñanza de una lengua desde una dimensión distinta, más allá del método tradicional. Finalmente, es importante resaltar que para lograr el éxito en cualquier propuesta educativa, es imprescindible la disposición de la parte interesada de iniciar un cambio positivo lleno de desafíos hacia el logro de mejores resultados.

## Capítulo 1.

### LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

El aprendizaje del francés como lengua foránea ha sido un desafío para los actores principales que participan en su proceso, puesto que carece de material didáctico propio, adecuado y adaptado al contexto en el cual se lleva a cabo la interacción educativa. Se pretende en el presente capítulo abordar el marco teórico del aprendizaje de dicho idioma desde el enfoque comunicativo, basado en las investigaciones y hallazgos de varios autores expertos en este ámbito. Se realizó, en una primera instancia, la búsqueda de referencias tanto recientes como de años anteriores y se optó por descartar las posturas de varias contribuciones recién publicadas, debido a que sus autores no son maestros en educación básica, con experiencia frente a grupo ni han realizado estudios prácticos en el aula, sino que sus interpretaciones están basadas en investigaciones de expertos en su mayoría de los años 70 en adelante; por lo que se optó por consultar las contribuciones originales de años anteriores y aterrizarlas al contexto de dicho propósito.

#### 1.1. El aprendizaje de una lengua extranjera

Aprender una lengua es una tarea que vale la pena emprender a cualquier edad porque brinda la posibilidad de una comunicación práctica; también es una fuente de estímulo y disfrute intelectual; cultiva perspectivas y conocimientos más amplios sobre otras culturas y permite que las personas adquieran conocimientos sobre su propia cultura e idioma a través del contraste.

Chomsky (1974:75) considera que: “el proceso de adquisición de una lengua es una apropiación, por parte del individuo, de reglas entendidas como un aparato formal. En consecuencia, la tarea del lingüista ha de consistir en la construcción de un modelo que pueda dar cuenta de la competencia que explica la creatividad y la capacidad del hablante para discernir entre la gramaticalidad y la agramaticalidad de cualquier secuencia lingüística producida en su lengua.



El objetivo último de la lingüística, así entendida, es descubrir, superando las diferencias entre las lenguas – que se entienden como accidentales –, *la gramática universal.*”

Enseñar una lengua es situarse en diferentes perspectivas del estudio que están relacionadas con el hecho lingüístico (figura 1), en donde se reflejan las áreas implicadas a nivel de didáctica, lingüística, semiótica, antropología, sociología, psicología, filosofía, ciencias informáticas, traductología y literatura. Dicho estudio se encuentra también en relación con otros aspectos de la vida humana (figura 2), vinculando varias dimensiones entre ellas, por ejemplo, el arte, los medios de comunicación, la historia, el pensamiento...etc., como aparece a continuación. Se puede entender entonces la complejidad del estudio del lenguaje desde dichas perspectivas.

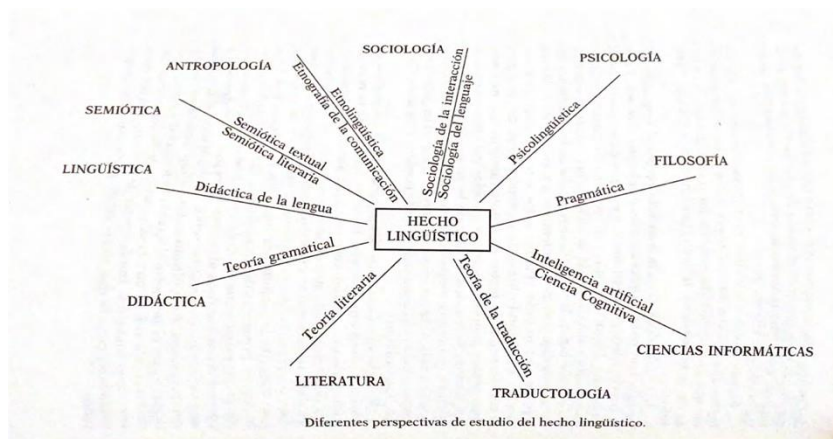


Figura 1: Lomas et al.,

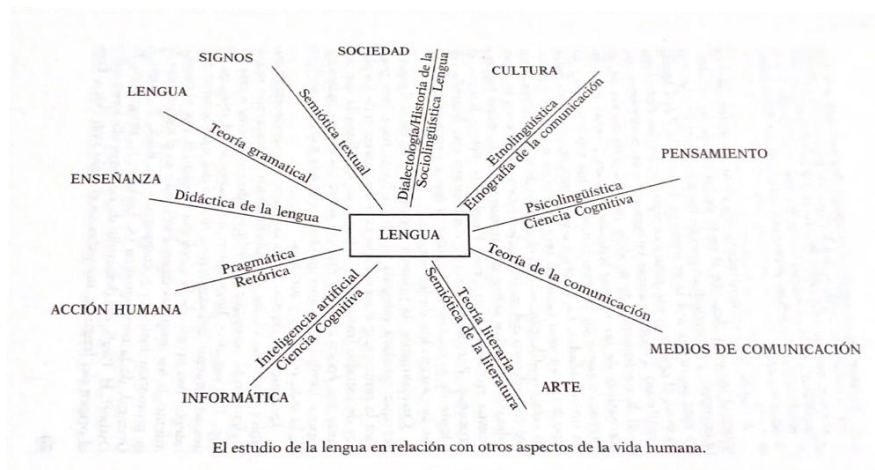


Figura 2: Lomas et al., (1993)

Sin embargo, la noción de uso aparece como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación. Bronckart (1985) señala que la didáctica de la lengua se propone [...] volver a utilizar lo pedagógico en primer plano, analizar las finalidades sociales en vigencia, tanto a nivel de discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase, y adaptar a este análisis los trabajos de renovación de los programas y de los métodos de enseñanza.

## **1.2. Los fines de la enseñanza de una lengua extranjera**

Al hablar de la enseñanza de lenguas, nos enfrentamos ante el contraste incongruente entre la teoría plasmada en el diseño curricular y la práctica diaria de las competencias tanto gramaticales como comunicativas. Dicha incompatibilidad favorece el planteamiento de varias preguntas. ¿Se acredita el aprendizaje de un idioma cuando la lengua se presenta de manera analítica enfocándose en procesos de análisis gramatical, recurriendo así a la metodología tradicional de enseñanza? ¿Las planeaciones didácticas deben preseleccionar los componentes de la lengua y presentarlos a los alumnos en el orden que mejor los ayude a lograr una integración de las diferentes competencias lingüísticas? O ¿el plan de estudios es aquel que se basa en una sucesión de situaciones de comunicación naturales y no planificadas?

Desde la perspectiva sociológica, el papel de la información es dominante. Es decir que los aprendices deben tener la capacidad de recibir, procesar y difundir hechos e ideas de manera eficiente y rápida. Caracterizar un idioma extranjero como medio de transmisión de la información, significa que se debe privilegiar la comprensión auditiva, el dominio de un vocabulario

considerable para representar la realidad contemporánea, así como el significado y la coherencia del discurso oral y escrito, sustituyendo la elegancia del estilo literario.

Las nuevas transformaciones educativas han puesto énfasis en el principio de la eficiencia. En otras palabras, menos esfuerzo para obtener más beneficios prácticos. De acuerdo con esta suposición, Van Ek (1976:3) explica que el alumno que busca estudiar un idioma – sin sumergirse en una especialidad lingüística – “[...] se conforma con alcanzar un nivel adecuado que le permite el intercambio de información según sus necesidades”. Esto hace atractivo el concepto psicolingüístico que marca la fase del aprendizaje en la que el alumno pueda asumir la responsabilidad de su propio progreso y que algunos han concebido como el objetivo principal del plan de estudios de un idioma foráneo.

En este sentido, la enseñanza de lenguas para Berenguer (1996) y Hurtado (1999) conlleva ciertos lineamientos para desarrollar el conocimiento lingüístico y sociocultural de los alumnos desde un enfoque crítico. Dichos lineamientos son necesarios durante todo el proceso de interacción con los alumnos, puesto que implican la disposición del docente en manejar un buen conocimiento de los intereses, motivaciones y objetivos de sus alumnos; utilizar el proceso de interacción de manera eficiente; diseñar materiales interesantes y variados, evitando la monotonía; conectar lo aprendido con la vida cotidiana, estimulando la conversación espontánea; e implementar técnicas que potencien el compromiso de los alumnos con su fase de aprendizaje.

Esta visión de la enseñanza de las lenguas plantea que el alumno adquiere una competencia comunicativa que comprende cuatro componentes: gramatical, discursivo, sociolingüístico y pragmático. A su vez, dicha competencia posee, según Savignon (1983), características tales como:

- ser un proceso dinámico e interpersonal porque busca la negociación de significados entre usuarios de un mismo sistema lingüístico.
- se da tanto a nivel oral como a nivel escrito.
- depende del contexto que puede cubrir una variedad infinita de situaciones en las que el hablante debe adaptar su registro, de acuerdo con el interlocutor y la situación de comunicación.
- la competencia se percibe como el saber mientras que el desempeño es entendido como el hacer.
- su desarrollo es proporcional al grado de compromiso de los participantes involucrados en la interacción.

Cabe mencionar que el lenguaje es asumido como un medio de interacción por ser un sistema de nociones, funciones y estructuras gramaticales, necesarias para construir y expresar significados en un medio social, como plantea Bastidas (1993).

Se espera que el alumno asuma un rol activo en su propio aprendizaje de tal forma que pueda participar en la construcción del conocimiento en todo el proceso de interacción; lo que requiere, del docente, la habilidad de diseñar estrategias y conexiones que sean significativas para el logro de un aprovechamiento y rendimiento académico satisfactorio.

Sin embargo, dada la naturaleza intrínsecamente social de la comunicación verbal, se valoran procesos como la negociación de significado y la participación en un trabajo de grupo estructurado, a veces orientado al desempeño de tareas, orientado al cumplimiento de objetivos, participando, presentándose asistencia mutua y construyendo y compartiendo nuevos conocimientos y habilidades en colaboración con otros (Warschauer y Kern, 2000).

### 1.3. Enfoque y competencia comunicativos

Entre los aspectos que caracterizan el enfoque comunicativo, se pueden resaltar los siguientes:

- El significado en contexto cobra importancia;
- El énfasis está puesto en las funciones de la lengua y no en la memorización de las estructuras gramaticales de la misma;
- El uso de la lengua materna cuando es necesario;
- Los contenidos están centrados en necesidades comunicativas y la gramática sirve a estos propósitos;
- La fluidez comunicativa y el uso de corrección gramatical cuando los errores afectan la comunicación. La gramática se convierte en un medio y no en un fin;
- El cambio de los papeles de los actores en el aula: el docente es un facilitador y el estudiante se convierte en el centro del proceso;

El desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas básicas (leer, escribir, hablar y escuchar).

El desarrollo de dicho enfoque está marcado – siguiendo a Nunan (1989) – por el desarrollo de la *enseñanza mediante tareas*, definidas como unidades de trabajo en el aula que involucren a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua foránea mientras su atención se haya concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma. Por lo que se considera un proceso indispensable en el aprendizaje de una lengua - sobretodo foránea – como en el caso de esta propuesta. Es un enfoque que parte de las necesidades del aprendiz para comunicarse de manera fluida y oportuna mediante un proceso práctico necesario y así lograr esa capacidad comunicativa reconocida como competencia comunicativa, una

competencia que en palabras de D. Hymes (1971) se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”.

En ese sentido, Michael Canales y Merrill Swain (1980) dividieron la competencia comunicativa en cuatro aspectos: la competencia gramatical que supone el dominio del código lingüístico, es decir, de la gramática, del sistema fonológico y del léxico; la competencia sociolingüística cuyo propósito está relacionado con el conocimiento de las propiedades de los enunciados - en relación con el contexto social y la situación de comunicación - en los que se producen (la información compartida entre los interlocutores, las intenciones comunicativas de la interacción, etc.); la competencia discursiva refiriéndose al conocimiento de las relaciones entre los diferentes elementos de un mensaje y al dominio de las normas de combinación de dichos elementos de acuerdo con los diferentes tipos de textos; y, la competencia estratégica que hace referencia al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para controlar, ya sea la comunicación, reforzar la eficacia de la misma o compensar el insuficiente dominio de otras competencias.

Durante el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, desde el enfoque comunicativo, el alumno desarrolla capacidades que le ayuden a resolver necesidades particulares, de acuerdo con la situación social en la que se encuentre. Para lograr dicho propósito, se proponen una gran variedad de actividades que abarquen un rango amplio de necesidades planteadas por los involucrados en la interacción pedagógica.

Tanto el enfoque comunicativo como la competencia comunicativa se vinculan y se sitúan en una dimensión comunicativa que conlleva un proceso en donde el logro de una competencia no se puede realizar sin tener el enfoque necesario para ello.

#### 1.4. Los niveles de planeación y el papel del docente.

“El contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o el proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar [...]; lo que importa no es lo que dices a la gente; sino lo que tú los obligas a hacer” (Postman y Weingertner, citados por Breen, 1987<sup>a</sup>: 110).

En el trabajo de planeación didáctica, entendida como un instrumento de reflexión del docente sobre su propia práctica, cabe distinguir tres momentos o niveles relacionados entre sí, de acuerdo con lo sugerido por Cascante (1989): un primer nivel corresponde a la definición de un *método* general, en el que, partiendo de los fines que se asumen para la enseñanza del área y de una concepción general de la misma – de carácter, por tanto pedagógico –, se toman decisiones a la luz de distintas fuentes (sociolingüísticas, psicolingüísticas, disciplinares y psicopedagógicas) en relación con un *modelo didáctico* descriptivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo nivel corresponde a la planeación, enfocada en la práctica, en la que, de acuerdo con el método diseñado, se toman decisiones sobre la estructura general de las lecciones o unidades didácticas que, organizadas en secuencias de aprendizaje, darán lugar a las distintas programaciones del curso, ciclo o etapa de que se trate. Finalmente, el tercer nivel supone la previsión de los mecanismos de seguimiento y evaluación del propio proyecto didáctico, que deben permitir establecer relaciones entre el método, las programaciones y los resultados de la práctica diaria, de modo que sea siempre posible una revisión de cualquiera de estos instrumentos – o de todos ellos – en función de ese análisis de sus relaciones.

Es fundamental respetar la coherencia entre las decisiones que se tomen en los diversos niveles de planeación, la expresión de los fines generales del área y el enfoque general adoptado para su enseñanza. Como señala Vila (1989), la pretensión de desarrollar un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua requiere no quedarse en la mera etiqueta, pues bajo la denominación

de: “enfoques comunicativos-funcionales” se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias. En el mismo sentido afirma Nunan (1989 p.12) que: “hay algo erróneo en hablar de *enfoque comunicativo* cuando se trata de un conjunto de enfoques, cada uno de los cuales se proclama comunicativo (¡es difícil encontrar enfoques que afirmen no ser comunicativos!)” Al adoptar esa visión para la enseñanza de lenguas, las decisiones en cada nivel de planeación deberán respetar el principio general de coherencia al que aquí se refiere. Y esa coherencia se manifestaría en la selección de fuentes lingüístico-literarias que puedan aportar procedimientos, contenidos o apreciaciones sobre los usos comunicativos, verbales y no verbales, contextualizados.

Breen (1987<sup>a</sup>) realiza un análisis de la evolución de las tendencias en el diseño didáctico de lenguas, en el que alude a un tipo de programas de aprendizaje, denominado *formales o nacionales*, que corresponden a la década de los sesenta y se asocian a una concepción de la lengua y de su enseñanza de tipo formal, centrada en el conocimiento del sistema lingüístico.

En los años setenta la influencia de la filosofía del lenguaje a través de la teoría de los *actos* del habla, junto con una interpretación restringida del concepto de competencia comunicativa, da lugar a los programas de tipo funcional, que hacen hincapié en un repertorio de ejecuciones comunicativas, interpretando el componente comunicativo de la propuesta de Hymes y Gumperz (1964) en términos de exponentes lingüísticos de las funciones sociales del lenguaje. Siempre según Breen, a mediados de los ochenta se empiezan a manifestar los síntomas de la aparición de un nuevo paradigma en el diseño de programas de lenguas. Este paradigma, que ya puede llamarse *comunicativo* en sentido estricto, se caracteriza por los siguientes rasgos: centra su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, pone el énfasis en los procedimientos más que en el producto, integra el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental y adapta una perspectiva cognitiva.



En ese sentido, es importante la asimilación de que la finalidad esencial de la enseñanza de la lengua, sobretodo en los niveles no universitarios, se enfoca en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, entendida como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso signo – lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos – que el hablante deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

### **1.5. La planeación didáctica de la lengua.**

Desde el marco de practica, en el contexto mexicano, el área de la enseñanza del francés carece de un programa académico establecido formalmente y adaptado a las necesidades de los aprendices en todas las secciones de la educación básica. Para el propósito del aprendizaje de dicho idioma foráneo, se adoptan manuales realizados por académicos franceses respondiendo a las normas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Tanto los docentes como los alumnos se convierten en una muestra de interés por partes de las editoriales francesas para experimentar todas las novedades en la didáctica de la enseñanza del francés. El mismo programa se usa en diferentes continentes con diferentes países y diferentes entornos educativos cuyas necesidades se sitúan en una dimensión de geografía variable.

Al ver entonces el proceso del aprendizaje del francés como idioma extranjero, desde las planeaciones didácticas en un contexto nacional, se generan varias cuestiones tales como: ¿Hasta qué punto los estudiantes tienen oportunidad de practicar sus habilidades lingüísticas en su vida real? ¿Hasta que medida los docentes – independientemente de su origen – que enseñan la lengua francesa son capaces de transmitir fielmente los aspectos culturales de Francia y aterrizarlos al contexto mexicano de tal forma que los estudiantes aprendan y puedan convivir en un medio

multicultural? ¿Existen realmente instrumentos de medición – considerados como estándares de calidad – adaptados al contexto mexicano?

En ese sentido y desde el marco teórico, al momento de abordar el tema de la planeación, aparece el diseño curricular que supone la posibilidad de disponer de un documento significativo y relevante para justificar la enseñanza de dicho propósito, la utilidad de las concepciones psicopedagógicas, sociológicas y disciplinares y el grado de ruptura o de seguimiento en la formulación de los objetivos, contenidos y orientaciones didácticas de cada una de las etapas y áreas de conocimiento (Lomas et al., (1993). Dicha postura nace en base a la interpretación de las planeaciones didácticas, que según los mismos autores, carecen de atención significativa al estudio de las modalidades de uso de una lengua foránea, de la importancia de los actos de habla o de las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos y de la contribución al análisis de los procedimientos de creación de sentido, mientras de lo que se trata es entender la enseñanza de la lengua orientada a una mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices que les permita la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales y escritos, en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción.

Por otra parte, y más allá de las habilidades destacadas, existen otros elementos que determinan el éxito en el aprendizaje de un idioma foráneo; los cuales se enlistan como actitud y motivación (Brown, 1987, pp. 128-132) del alumno para descubrir nuevas tradiciones y tendencias culturales. Sustituye su anomia y prejuicios iniciales con una curiosidad creativa sobre las diferencias multiculturales. ¿Que instrumentos serían entonces necesarios para favorecer la actitud y motivación del aprendiz y lograr así un aprendizaje significativo del francés como lengua

extranjera? Varios autores han orientado su energía de investigación hacia la psicología del aprendizaje, lo que favorece el planteamiento de la siguiente pregunta puesto que el interés está basado sobre el enfoque comunicativo: ¿En dónde radica la importancia de las dimensiones sociolingüísticas y las psicolingüísticas en la psicología del aprendizaje?

### **1.6. Psicología del aprendizaje entre la sociolingüística y psicolingüística**

Uno de los saberes necesarios en el proceso de la enseñanza de la lengua es la sociolingüística definida en palabras de Lomas (1999) como un estudio sociocultural – puesto que su objetivo es vincular el lenguaje con la sociedad – que implica no solamente la lingüística y la sociología, sino otras ciencias sociales como la antropología, la psicología social y la pedagogía incluyendo el multilingüismo, el uso social de las lenguas y de los dialectos, el bilingüismo y la diglosia, la interacción conversacional, los sociolectos, las actitudes y los prejuicios ante las lenguas, los cambios lingüísticos y otros elementos asociados al uso del lenguaje que influyen en el éxito o el fracaso escolar, mientras que la psicolingüística nace como consecuencia de la búsqueda de explicaciones válidas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y sobre su uso (Vila, 1993), ofrece el interés didáctico de ocuparse de los procesos cognitivos implicados en los momentos de la comprensión o de la producción de los mensajes.

De hecho, de los diversos cambios metodológicos a los que se ha visto sometida la didáctica de las lenguas en las últimas décadas, es fácil rastrear en ellos casi siempre una traducción de las concepciones psicolingüísticas dominantes en cada momento y una voluntad por tanto de trasladar al campo de los métodos pedagógicos, las visiones que sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje han ido teniendo lugar en los últimos tiempos. Por otra parte, y a través de los distintos enfoques integrables en una visión constructivista de los procesos de enseñanza (Coll, 1986, 1990), proporciona una base para entender los mecanismos del aprendizaje y de

la construcción del conocimiento y, más indirectamente, los implicados en el aprendizaje lingüístico.

Los cambios metodológicos a los que se ha visto sometida la didáctica de las lenguas en las últimas décadas conllevan a situar el proceso de enseñanza de la lengua en una dimensión dominante sobre las habilidades que se pretende desarrollar en el aula; se espera que los aprendices sean capaces de leer, escribir comprender y hablar en el idioma foráneo; en otras palabras, personas que manejen, comprendan y contribuyan en su entorno sociocultural, creando así conciencia sobre las implicaciones socioculturales del uso lingüístico.

Ambos aspectos tanto sociolingüísticos como psicolingüísticos juegan un factor clave en el proceso socio psicológico que determina la evolución del aprendizaje, pues con base en ellos, se destacan la motivación y la actitud – mencionadas previamente –

En ese sentido, la motivación de los aprendices es el primer aspecto al que todo profesor debe ser sensible (Dörnyei, 2001). Existen dos tipos de motivación: integradora, que tiene como fin asimilarse a la cultura meta, o instrumental, que tiene un objetivo más concreto (aprobar un examen, conocer determinadas cuestiones que se necesitan para el trabajo, etc.). Un ejemplo de ambos casos de motivación se refleja por ejemplo en el caso de los inmigrantes que llegan a un país, que necesitan esa lengua para desenvolverse en la vida cotidiana, frente a los estudiantes extranjeros de una universidad que quieren dominar la lengua específicamente para acceder a los contenidos académicos.

En cuanto a la actitud, puede manifestarse de manera positiva o negativa hacia la lengua segunda, hacia sus hablantes y su cultura, los compañeros, los profesores, el contexto del aprendizaje, el propio grupo étnico...etc. Debido a la relación entre lengua e identidad, dicha relación en general se evidencia en los modos de comportarse de los aprendices hacia la

segunda lengua y sus usuarios. Pueden desarrollarse actitudes positivas o negativas hacia todo lo que envuelve y se relaciona con el proceso de aprendizaje: el aula, el método, el profesor, los compañeros, los materiales didácticos...etc.

Dichos factores forman parte esencial en el proceso de aprendizaje de un idioma foráneo como lo es el francés, una lengua que lleva al alumno a vivir en una realidad multilingüe de la sociedad actual, la cual ha acrecentado la importancia del plurilingüismo y el respeto a la diversidad, ambas nociones que se implican la una a la otra y que están también relacionadas con el papel de la lingüística.

### **1.7. El desafío plurilingüístico entre la evolución de métodos de aprendizaje y la realidad de implementar el francés en México**

Hasta los principios de los setenta, el enfoque en la enseñanza de idiomas se basó en el método de la comprensión auditiva y producción oral, el cual se consideró como proceso lógico y altamente científico ya que fue el resultado de las ideas conductistas de B.F. Skinner, Nelson Brooks entre otros investigadores. El lenguaje fue concebido como un sistema ordenado con instrumentos observables que miden el resultado del aprendizaje (Aada, 2019). En base a la práctica, el alumno adquiriría la capacidad de producir nuevo lenguaje independientemente de cualquier factor que llegue a rodear el ambiente de interacción. Para poder hablar, se necesitaba solamente realizar actividades de repetición, sustitución...etc.

Posteriormente, se han agregado imágenes fijas o diapositivas al proceso de aprendizaje, lo que llevó McConnell (1987) a determinar que los estudiantes aprendían sin sentido. En otras palabras, adquirirían algunas estructuras del lenguaje, pero no podían sostener una comunicación en situaciones reales. El desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes no era dominante

(Dulay & Burt 1977) y todo el proceso de la elaboración, interpretación y evaluación estaba a cargo del mismo maestro.

Las nuevas teorías en ciencias del lenguaje empezaron a influir en la didáctica como fase crítica del proceso de interacción con los estudiantes (Widdowon, 1978 et al). El llamado enfoque comunicativo es el resultado de la confluencia de varias tendencias psicolingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Su impacto en la enseñanza del francés en las clases regulares está caracterizado por una visión enfocada en llevar a los alumnos a expresarse con más confianza, proporcionándoles las herramientas y estrategias de comunicación necesarias desarrollando así sus habilidades cognitivas y emocionales en el aprendizaje del francés como lengua foránea.

Aterrizando al contexto del aprendizaje del francés como idioma foráneo al territorio mexicano, reconoce dos elementos clave que influyen en su posicionamiento y progreso de manera notoria en el mercado educativo nacional. Por una parte, el estado de las lenguas indígenas y las relaciones que establecen con el español y las lenguas extranjeras, especialmente el inglés, conduciendo a dos modelos de bilingüismo vertical; y, por otro lado, la falta de claridad en las políticas lingüísticas relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras que se encuentra en estrecha relación con las transformaciones en el sistema educativo (Silva, 2011)

Dicha lengua ha conservado una presencia significativa en términos teóricos pero simbólica en cuanto a su implementación en las planeaciones didácticas y a la adaptación del diseño de su proceso de enseñanza/aprendizaje a las necesidades del entorno nacional. Cabe mencionar que, a pesar de la naturaleza del contexto lingüístico rodeado de influencia para aprender el inglés, la lengua francesa sigue en el desafío de posicionarse en el mercado mexicano debido a la facilidad de su integración social y su capacidad de conectar los espacios mexicanos y europeos; un desafío marcado por su persistencia de seguir en virtud de la traducción lingüística y

la simpatía por su cultura, mucho más que en respuesta a las necesidades instrumentales; razones más afectivas que profesionales para aprender dicho idioma.

La enseñanza del francés como idioma extranjero ha estado experimentando cambios significativos en las escuelas mexicanas debido a varios factores que subyacen al impulso para la renovación de las planeaciones didácticas. Una reingeniería necesaria provocada por la incongruencia entre los nuevos entornos de la enseñanza de una lengua extranjera y los objetivos establecidos en las planeaciones didácticas. Diversas publicaciones han llegado a la convicción de elaborar y proporcionar modelos viables consistentes con los conceptos educativos actuales y las necesidades socioculturales.

Actualmente, las prácticas pedagógicas no están limitadas solamente a un producto, sino se extienden a las experiencias de la vida cotidiana. Asimismo, en el aprendizaje de idiomas, la noción psicolingüística de inter-lenguaje muestra su necesidad, reflejándose en las formas provisionales y sucesivas de la lengua foránea que el docente debe reconocer como válida para el alumno (Selinker, 1972).

Sin embargo, el mismo docente está consciente del abismo que separa el contenido enseñado en el aula y los objetivos establecidos de manera formal y enlistados en el programa curricular. Esto nos lleva a reflexionar si los métodos adoptados están elaborados de manera adecuada a la realidad del entorno estudiantil para lograr un dominio de la lengua foránea. ¿Sería entonces cuestión de reingeniería de fondo o necesidad de implementar nuevos instrumentos en el plan de estudio para convertir la adquisición de un idioma en un proceso atractivo cuyo rendimiento académico respondiera a las expectativas del acto educativo?

El francés como lengua foránea se añade a los diferentes lenguajes que rodean México (el español, el inglés, y el portugués) pero también a los idiomas centrales como el náhuatl, el

huasteco, el maya, el totonaco y el otomí; esa agrupación le genera posicionarse en un desafío plurilingüístico fuerte, en dónde no basta solamente con recorrer a los métodos de aprendizaje en torno a su efectividad a lo largo de su evolución, sino buscar la forma de establecer un método adaptado a las necesidades estudiantiles, cuyos instrumentos conllevan la finalidad de lograr un aprovechamiento académico satisfactorio.



## **CAPÍTULO 2.**

### **EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA FORÁNEA**

La presente propuesta que nos ocupa tiene la finalidad de culminar su propósito con un planteamiento de instrumentos que favorezcan el aprendizaje de una lengua foránea. El caso de interés se orienta hacia el francés, un idioma que se dirige a un público de alumnos de nivel primaria, y cuya lengua materna es diferente del francés. Sin embargo, siendo una lengua extranjera como cualquier otro idioma, antes de sumergirse en dicho planteamiento, es necesario abordar las implicaciones de índole científico que sustentan los fundamentos del trabajo en curso.

En el capítulo 1, se presentó un marco teórico cubriendo ciertos rasgos generales que se relacionan con los fines de la enseñanza de una lengua extranjera, los enfoques de la competencia comunicativa, los niveles de planeación y el papel del docente, la psicología del aprendizaje entre la sociolingüística y la psicolingüística, y el francés como desafío plurilingüístico entre la evolución de métodos de aprendizaje y la realidad de su implementación en México; mientras que en el presente capítulo, y por la naturaleza del desarrollo de la siguiente propuesta, se abordan fundamentos científicos que juegan un papel crítico no solamente en implementar nuevos instrumentos en el proceso del aprendizaje de una lengua foránea, sino en presentar una estructura cuya consideración es necesaria para cualquier docente que interactúa con los niños en su fase de adquirir un idioma foráneo.

Algunos elementos abordados a continuación tienen la finalidad de darle continuidad a ciertos planteamientos teóricos revisados en el capítulo anterior. Es importante destacar la relevancia de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua foránea, en este caso el francés; sin embargo, la contribución con dicha información puede abarcar el aprendizaje de cualquier idioma foráneo puesto que incluye por ejemplo modelos chomskianos y piagetianos. Se

abordará el enfoque en el área del francés en particular al momento de plantear la propuesta de las actividades lúdicas, la cuál empezaría a partir del tercer y último capítulo.

## **2.1. Dominio de una lengua como idioma foráneo.**

### **2.1.1. La competencia comunicativa**

Dominar el francés como idioma foráneo implica abordar muchos conceptos; uno de ellos considerado como elemento clave y crítico en el proceso de aprendizaje y enseñanza es la competencia comunicativa, en la medida en que su modo de entender qué es la lengua, y cómo está condicionada su ayuda para configurar el modelo de lengua que actualmente se considera necesario en su proceso de enseñanza. En efecto, a pesar de que existe en la actualidad una cierta diversidad metodológica por lo que se refiere a la practica docente, es indudable que todos compartamos la necesidad de aprender la lengua en uso, lo cual significa que los objetivos del aprendizaje de una segunda lengua no se pueden definir tan solo como lo comprendido en una gramática y un listado léxico, sino que han de incluir también de un modo u otro, la dimensión de la competencia comunicativa.

Uno de los estudiosos que más han contribuido a precisar su sentido es de Gumperz (1982:58):

Desde el punto de vista de la interacción, la competencia comunicativa se puede definir como “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional”; incluye, así, tanto la gramática como la contextualización. Mientras que la habilidad para producir oraciones gramaticales es común a todos los hablantes de una lengua o un dialecto, el conocimiento de las convenciones contextualizadoras varía en relación con otros factores.

Como es de esperar una noción de tales implicaciones, no se gestó a partir de una única aproximación teórica, sea esta lingüística, pedagógica o antropológica, sino más bien de la confluencia de los intereses de todas estas disciplinas por el hecho comunicativo. De entre ellas, probablemente estén en el origen más directo del concepto, la etnografía de la comunicación y los trabajos de la antropología cultural, atraídos, como una parte central de su objeto de investigación,

por el estudio del uso de las lenguas y del fenómeno educativo en general. Y he aquí la pregunta de cómo lograr una competencia comunicativa en una clase de francés como lengua foránea en dónde se busque crear un ambiente divertido y que se logre aprender interacciones sociales apropiadas, estrategias de razonamiento, habilidades de pensamiento lógico, vocabulario, estructuras y cómo seguir reglas y procedimientos...etc. El implementar actividades lúdicas en el diseño didáctico quizás podría responder a este propósito. Se necesitaría entonces cambiar nuestra mirada como docentes de la enseñanza rígida basada en seguir al pie de la letra un programa o método adoptado a una enseñanza flexible respondiendo al enfoque comunicativo. Pero antes de sumergirse en ese planteamiento, es importante revisar la literatura centrada en el concepto de la competencia comunicativa que ha reflejado muchas críticas, una de ellas incluye la noción Chomskyana a la competencia lingüística para el aprendizaje de una lengua en general.

### **2.1.2 La crítica a la noción Chomskyana de competencia lingüística**

“La orientación de los estudios lingüísticos alrededor de los años cincuenta fue reconocida por la tradición estructuralista en dónde los objetivos perseguidos giran en torno a las estructuras fonéticas, morfológicas y sintácticas de la lengua, tal y como recogía el método audio-oral, entre otros” (Pastor, 2004:172). Tal planteamiento tuvo el efecto de propiciar una descripción más rigurosa de las estructuras gramaticales y ofrecer estudios de uso léxico con la finalidad de establecer de manera fiable los contenidos de los programas de estudio. El apoyo de las teorías de aprendizaje neo-behavioristas (práctica repetitiva, refuerzo positivo, analogía y generalización para el uso correcto y automático de la lengua) favoreció en sus inicios, como es sabido, el asentamiento de tal concepción de la lengua y su enseñanza.

Ahora bien, desde finales de los cincuenta, como lo expone Vanthier (2004), las críticas chomskyanas a la explicación conductista de la adquisición del lenguaje, en el marco general de

la formulación de la gramática generativa que provocó un cambio de paradigma en la teoría lingüística, tuvo también consecuencias en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por un lado, la influencia de esta perspectiva, evidentemente cognitiva, en la investigación de la adquisición de segundas lenguas puso de manifiesto los puntos débiles del análisis que contrasta y aportó una nueva visión del error y del proceso de aprendizaje, que se plasmó en el análisis de errores y en el modelo de interlengua; y por otro, el enfoque cognitivo contribuyó a evidenciar los problemas que planteaban las metodologías estructuralistas y abonó así el terreno para un futuro cambio de enfoque, más comunicativo. Uno de los conceptos fundamentales aportados por Chomsky a la teoría lingüística, sobre cuya reformulación se planteará el de competencia comunicativa, no es otro que el de competencia lingüística (hasta el punto de que se entiende que el objeto de estudio de la lingüística es la descripción de la competencia lingüística de los hablantes). En general, se entiende por tal, el saber lingüístico que todo hablante tiene de su propia lengua, el conocimiento interiorizado, inconsciente, que nos permite, por ejemplo, formar oraciones con sus componentes en el orden adecuado, combinar las piezas léxicas con sus correspondientes restricciones, adjudicar la forma fonética que corresponde a los morfemas de género o de número, etc.

Se trata entonces de un saber que no tiene que ver con estar más o menos alfabetizado ni con el estudio, sino con la evidencia de que adquirimos nuestra lengua materna de un modo natural e innato que nos proporciona tal conocimiento. La crítica a tal concepción que se limita a cuestiones estrictamente lingüísticas se da a partir de principios de los setenta y está en la base de la idea de competencia comunicativa. Lo que se hace así es ampliar el tipo de conocimiento que tenemos al utilizar nuestra lengua y que nos permite no sólo crear oraciones sino, sobre todo, usarlas en el contexto adecuado. De este modo se entenderá por competencia comunicativa:

Aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes. Al igual que el término de Chomsky que se toma como modelo, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se pretende distinguir entre lo que

el hablante conoce – cuáles son sus capacidades – y cómo actúa en instancias particulares. Sin embargo, mientras los estudios de la competencia lingüística intentan explicar aquellos aspectos de la gramática que se creen comunes a todos los seres humanos independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos papeles, y tratan de explicar su uso lingüístico para autoidentificarse y para guiar sus actividades (Gumperz y Hymes, 1972)

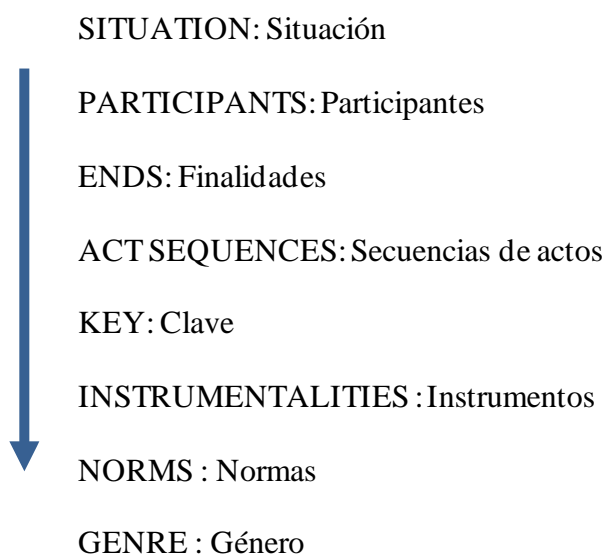
Dicha definición alude a nociones como “factores sociales”, “comunidades de habla” o “roles” que tienen mucho que ver con la tradición etnológica y filosófica, interesada en el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado. Por lo que el eje central se enfoca en adquirir una competencia comunicativa y lograr el objetivo de aprender una lengua foránea de manera espontánea y divertida.

A quién se puede hablar y a quién no en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, cómo se puede hablar a personas con diferentes estatus y papeles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda a cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer disciplina, etc. En pocas palabras todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado. En ese sentido, la competencia comunicativa implica conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir, a quién, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Tiene que ver con el conocimiento social y cultural que tienen los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas. La competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como las expectativas al respecto (Saville-Troike, 1982:63).

¿De qué modo se puede entonces estudiar la competencia comunicativa? A través del establecimiento de situaciones de comunicación prototípicas de una determinada sociedad. Se entiende por *situación de comunicación el escenario* en que se producen *hechos comunicativos* en los que intervienen actos verbales y no verbales y comportamientos estipulados

socioculturalmente, que son los que constituyen la competencia comunicativa, entendida así, como una parte del aspecto cultural de los hablantes. Tales hechos comunicativos pueden ser de índole muy variada, desde un debate hasta una conversación espontánea, una entrevista, una conferencia, una reunión radiofónica, etc.

Dell Hymes (1971) describió los ocho componentes que aparecen en todo hecho o acontecimiento comunicativo y los presentó en forma de un conocido acróstico cuyas iniciales conforman la palabra SPEAKING:



### 2.1.3 Realidades en el aula de lengua extranjera

Esta descripción del hecho comunicativo puede ser aplicada al estudio de cualquier escenario. En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de segunda lengua o lengua foránea tal es el caso del francés, el aula constituye sin duda un espacio que puede ser observado y analizado a partir de este esquema. Amparo Tusón (1996) realizó un análisis de los encuentros educativos en el *escenario del aula*, cuyo resultado arroja que, durante el proceso de interacción, confluyen dos realidades socioculturales, una representada por los alumnos entre sí y otra por el profesor. La

dinámica que de tal confluencia se deriva, puede adquirir diferentes formas, pero, en cualquier caso, va a depender siempre de los componentes del acontecimiento comunicativo.

Los participantes en este proceso son evidentemente los alumnos y el docente. Y de su *identidad sociocultural* dependerá la organización y evolución del aprendizaje. Así, por ejemplo, si el profesor es o no del mismo origen que los alumnos, si conoce o no su lengua materna, si es o no hablante nativo de la lengua que enseña; en cuanto a los aprendices, habrá que atender a las múltiples variables que entran en juego (edad, motivación, actitud, etc.) y también la uniformidad o diversidad del grupo.

Por otro lado, existen ciertas *normas de interacción y de interpretación* reconocidas como comportamientos habituales y esperables (Susana Pastor C.,2004). Las primeras nos orientan en el modo de actuar y cómo comportarnos, y tiene que ver especialmente con la gestión de la palabra (cómo empezar a hablar, consultar una duda, interrumpir una conversación, interpelar, responder, etc.) depende de cada situación; mientras que las segundas, las normas de interpretación, nos permiten dar forma y significado a lo que escuchamos, nos proporcionan un marco de referencia para deducir su sentido, sea explícito o implícito.

A partir de todos esos aspectos, el aula de lengua extranjera se presenta como un espacio idóneo para plantear tales diferencias, para reflexionar sobre la diversidad lingüística y cultural y, fundamentalmente, para trabajar sobre ella a la hora de aprender una nueva lengua. En ese sentido, el impacto más directo tiene que ver con la formulación de un nuevo enfoque de enseñanza que encuentra en la noción de competencia comunicativa, y todo lo que ella representa, una base teórica y metodológica que le servirá para dar sus primeros pasos y orientar su futura evolución del enfoque comunicativo.

Para ello, una de las estrategias de aprendizaje que se basa en el desarrollo específico de los aspectos comunicativos de la lengua: escuchar, hablar, escribir y leer es el juego educativo con la finalidad de ofrecer una serie de actividades – de forma progresiva – que permitan el desarrollo e integración de las cuatro destrezas lingüísticas, a través del carácter lúdico e interactivo de la práctica comunicativa.

El juego como actividad lúdica propicia un ambiente lleno de motivación para el alumno, puesto que refuerza y acelera el proceso de aprendizaje y estimula la comunicación y la interacción en la clase. Su inclusión en el diseño didáctico facilitará la labor del docente para conseguir un mejor aprovechamiento y un mayor rendimiento en el proceso de aprendizaje del alumno. Además, es una fuente de ideas capaz de motivar la participación y la creatividad en clase, convirtiendo al alumno en protagonista de su propio aprendizaje.

Los alumnos – niños o jóvenes – aprenden de memoria los nombres de los jugadores de muchos equipos de fútbol y mucha información sobre el deporte, sobre sus programas favoritos en la televisión o en redes sociales...etc., y cuando se les pregunta el por qué, responden que es divertido saberlo y que además se puede hablar de ello con los amigos. Se puede entender entonces que, si algo le interesa al alumno, pone todo su esfuerzo en aprenderlo; que, si ese algo le permite expresarse y comunicarse con su entorno, le interesaría aún más; y que, si la representación de ese algo es divertida, contribuirá a despertar el interés.

Entonces, ¿por qué no integrar actividades lúdicas y divertidas de manera sistemática, secuenciada y con objetivos claros en el diseño didáctico de la clase? Tomando en cuenta que el espíritu lúdico no es algo que se refiera sólo a una serie de actividades, sino que debe impregnar la actitud de docentes y alumnos, puesto que, en este ambiente, el alumno se siente desinhibido para expresarse y para dar rienda suelta a su capacidad creativa.



Definitivamente, incluir el componente lúdico de manera clara y organizada favorecerá el contacto entre alumnos; la ruptura del hielo, en una palabra, la cooperación social, una de las estrategias indirectas de aprendizaje y comunicación; la confianza y la desinhibición para expresarse y con esto bajar el nivel de ansiedad, que es otra de esas estrategias; la capacidad creativa; la puesta en práctica, repetición y refuerzo de lo aprendido, estrategias cognitivas tan necesarias como las afectivas.

Los alumnos podrían verse favorecidos y beneficiados de dicho componente lúdico sobretodo si forma parte de un proceso de aprendizaje del idioma foráneo desde edad temprana. Una edad crítica e importante para la adquisición y exploración de nuevos entornos tanto lingüísticos, sociales, culturales...etc.

## **2.2. Enseñanza de un idioma desde edad temprana.**

Un alumno menor de doce años es una persona en proceso de desarrollo tanto psicomotor, como cognitivo, afectivo y lingüístico. Abordar entonces el tema de la enseñanza del francés a l niños como lengua extranjera requiere considerar una serie de preguntas preliminares vinculadas a las características de la personalidad del niño y su desarrollo.

La enseñanza a niños de un idioma presupone ciertamente un buen dominio de los métodos de enseñanza de este idioma, pero también un conocimiento y experiencia en como atender una población infantil. La atención prestada a los niños debe adaptarse, para una edad determinada, a sus capacidades y a la naturaleza de las relaciones que mantienen con su entorno social y cultural.

Por lo tanto, se espera que el docente pueda diseñar enfoques de enseñanza-aprendizaje específicos de acuerdo con las diferentes etapas del desarrollo psicocognitivo del niño y en relación con las adquisiciones y recursos que los acompañan. La innovación en la enseñanza a niños no

puede consistir únicamente en la determinación de una edad temprana en la que pueden empezar a aprender el francés.

Desde su nacimiento, los seres humanos necesitan transformarse a sí mismos a medida que atraviesan los diferentes períodos de su vida. Piaget citado por Vanthier (2004) clasifica el proceso de la manera siguiente: Primero recién nacidos (el primer mes de vida), luego un bebé (hasta aproximadamente 2 años), luego un niño (hasta 11-12 años), luego preadolescente (hasta 13-14 años), luego adolescente (hasta 17-20 años), luego adulto. Cada uno de estos momentos corresponde intuitivamente a las principales etapas de la vida. El biólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) fue uno de los primeros en preguntarse sistemáticamente si estas fronteras arbitrarias corresponden realmente a etapas concretas en el desarrollo de nuestras facultades intelectuales y cómo evolucionan las primeras formas de pensar, hasta las de la edad adulta.

### **2.2.1 Acciones en el desarrollo infantil según Piaget**

La teoría del desarrollo de Piaget (1975) identifica cuatro estructuras cognitivas primarias que corresponden a diferentes etapas de desarrollo en las que emergen capacidades cognitivas particulares.

La primera etapa, que se extiende desde el nacimiento hasta alrededor de los 2 años de edad, es la etapa sensoriomotora. Durante este período, el contacto que el niño mantiene con el mundo que lo rodea depende enteramente de los movimientos que realiza y de las sensaciones que experimenta. Cada nuevo objeto se palpa, se lanza, se lleva a la boca para comprender gradualmente sus características mediante pruebas y error. Es en medio de esta etapa, hacia el final de su primer año, cuando el niño capta la noción de permanencia del objeto, es decir, el hecho de que los objetos continúan existiendo cuando salen de su campo de visión.

La segunda etapa es la del período preoperatorio que comienza alrededor de los 2 años y finaliza a los 6-7 años. Durante este período, que se caracteriza en sus inicios por el advenimiento del lenguaje, el niño se vuelve capaz de pensar en términos simbólicos, de representar cosas a partir de palabras o símbolos.

Se desarrolla la imitación, la representación y la realización de actos ficticios. Un objeto puede convertirse en el sustituto, el representante de otro objeto. Así, durante un juego, una piedra se convertirá en un coche, una casa... o una almohada. El niño transforma, inventa. Los juegos simbólicos son medios de adaptación intelectual y emocional. Durante esta etapa, el niño capta gradualmente las nociones de cantidad, espacio, así como la distinción entre presente, pasado y futuro. Se mantiene muy orientado hacia el presente y a situaciones físicas concretas. Piaget caracteriza el pensamiento egocéntrico del niño, a partir de que este concibe situaciones (que otros experimentan o lo que él ve) solamente desde su propio punto de vista, el otro aún no existe para él. Hacia el final del período, el niño alcanza progresivamente el descentramiento. Su pensamiento se refiere entonces a los objetos desprendidos del “aquí” y del “ahora”, es decir, cada vez más distantes de él en el espacio y el tiempo. Sin embargo, el niño todavía piensa en “concreto”.

Entre los 6-7 años, es la etapa de las operaciones concretas. Con la experiencia del mundo que se acumula en él, el niño se vuelve capaz de visualizar eventos que ocurren fuera de su propia vida, se abre al mundo exterior y muestra interés en él. Comienza a crear un razonamiento lógico que, sin embargo, todavía requiere una relación directa con el entorno. Razona de manera concreta en base a su propia experiencia.

Un cierto grado de abstracción permite acercarse a disciplinas como las matemáticas donde es posible que el niño resuelva problemas con números, coordine operaciones en la dirección de la reversibilidad, pero siempre sobre el tema de los fenómenos observables. El pensamiento se

socializa, el niño tiene en cuenta las opiniones de los demás, se vuelve capaz de cooperar y descentrarse.

Finalmente, a partir de los 11-12 años, se desarrolla lo que Piaget llamó operaciones formales. Las nuevas capacidades de esta etapa, como la de hacer razonamientos por hipótesis y deducciones y de establecer relaciones abstractas, las cuales se dominarán generalmente cerca de los 15 años. La combinación de ideas sustituye paso a paso al razonamiento utilizado en la etapa anterior. Estas operaciones están ligadas a un lenguaje más elaborado y conducen a la construcción de sistemas y no a la búsqueda de soluciones inmediatas. Al final de esta etapa, el adolescente puede entonces, como el adulto, utilizar un proceso lógico formal y abstracto.

Para Piaget el pensamiento humano tiene su origen en el desarrollo de las habilidades motoras. No es solo la percepción sino la acción y las transformaciones, lo que lleva al niño a poder operar en su entorno directo, y le permiten adquirir sus primeros conocimientos. La acción y las experiencias tienen un papel preponderante en el desarrollo de los procesos cognitivos. El conocimiento que el niño constituye de su entorno se basa, no solo en percepciones y enseñanza, sino en las vivencias y descubrimientos que realiza actuando sobre objetos, comparándolos, transformándolos, combinándolos. Cabe mencionar que el lenguaje aquí también se considera un objeto del mundo que le rodea.

En la etapa de operaciones concretas, la acción ya no es solo acción sobre la realidad, debe ser interiorizada para permitir la formación de conceptos. Sin embargo, la acción externa sigue siendo el ancla de esta acción interna. A partir de un cierto nivel de desarrollo (etapa de operaciones formales) la experiencia directa y concreta ya no es imprescindible, la coordinación de acciones se puede realizar en el nivel simbólico, es decir en la abstracción.

Las etapas de desarrollo, según Piaget, corresponden a cuatro modos de inteligencia, es decir, a cuatro modos de interacción entre el niño y su entorno. Por lo que los aprendizajes ocurren de acuerdo con el tipo y la edad específica. ¡Así que lo que se aprende depende de una edad específica! Según esta teoría, si los contenidos cubiertos en una disciplina no se adaptan al modo de pensar del niño, éste no podrá comprenderlos y apropiarse de ellos porque aún no tendrá las operaciones mentales adecuadas. Sin embargo, dichas etapas de desarrollo han sido objeto de muchas críticas debido a que carecen de otros factores que son necesarios en el desarrollo de un niño.

### **2.2.2 Críticas psicológicas a las etapas piagetianas de desarrollo**

El concepto, propuesto por Piaget, de las etapas de desarrollo fijas y secuenciales a través de las cuales progresan todos los niños, ha sido objeto de muchas críticas. Si para Piaget, el niño pasa por diferentes etapas de desarrollo natural en un estricto y constante orden de aparición, otros psicólogos como Wallon (1990) y Bruner (1983) han enfatizado el papel de las influencias sociales y ambientales. Para Henri Wallon, los factores biológicos, emocionales y sociales son necesarios, complementarios e inseparables en el desarrollo del niño. Su experiencia se construye en un entorno tanto físico como social y desarrolla su inteligencia a través de las interacciones que tiene con los adultos que lo rodean y lo guían. Esta relación, incluso más que el entrenamiento cognitivo temprano, es fundamental para su desarrollo emocional e intelectual. En ausencia de tal relación, el niño puede sufrir problemas de razonamiento, motivación y apego.

A nivel intelectual, Wallon (1999) distingue dos tipos de inteligencia, una enfocada en la creación de situaciones (o práctica) y otra representativa (o discursiva). La primera ocurre ante una dificultad concreta para suplir la insuficiencia de automatismos simples, por lo que se construye por el propio niño; mientras que, en la segunda, por otro lado, se construye en interacción con el

entorno y se transmite por el lenguaje. De hecho, se considera la verdadera fuente de conocimiento, ya que permite organizar, diferenciar, aprender a tomar decisiones, y se destaca por no dependerse de la creación de una situación concreta. El objeto de conocimiento debe ser representado, construido e interpretado. Siendo el lenguaje la columna vertebral de este proceso, por lo tanto, tiene un papel formador y estructurador para el cerebro.

Por otro lado, el psicólogo ruso Vygotsky (1985) considera la mediación social y lingüística como aspectos importantes que acompañan el desarrollo de la inteligencia del niño. Existe una brecha que corresponde a la diferencia entre lo que un niño puede lograr por sí solo, y lo que puede hacer con la ayuda de un adulto. Vygotsky habla de “zona y desarrollo próximo” que traduce la distancia que hay entre el nivel de desarrollo efectivo del niño y el nivel lingüístico que puede alcanzar de un compañero más competente. Es en la relación de cooperación con otros que se inscribe el lenguaje. Luego actúa como organizador del pensamiento y permite el aprendizaje.

La apreciación de esta “zona de desarrollo” es necesaria para que el docente calibre – con la finalidad que sean relevantes – los objetivos cognitivos y lingüísticos de su enseñanza y delimite sus contenidos. Una situación de aprendizaje real supone una desestabilización (de lo contrario no habría nada que aprender) y un punto de apoyo (de lo contrario no veríamos cómo aprender lo que hay que aprender). La definición de esta zona de desarrollo permite determinar lo que constituye un obstáculo superable, lo suficientemente exigente para que la tarea sea interesante, se debe encontrar entre lo que los niños pueden hacer solos, por sí mismos y lo que serán capaces de realizar posteriormente gracias a la intervención de una estrategia adecuada.

Aplicado al aprendizaje de una lengua extranjera, este principio debe entenderse según Bernard Mallet (1991), como *“la adquisición de un nuevo sistema lingüístico a partir de sistemas ya internalizados en donde la lengua materna ocupa un lugar central”*

### **2.3 Representaciones iniciales en el aprendizaje de una lengua extranjera**

El concepto de “Representación inicial” o “concepciones iniciales” destacado por Jean Piaget y retomado por Gaston Bachelard (1993), se basa en el hecho de que cualquier individuo, incluso muy joven, no necesita haber estudiado un tema para obtener una idea y para explicar el mundo que lo rodea, utiliza los modelos explicativos a su disposición. Cada persona construye su propia visión individual del mundo que lo rodea a partir de su experiencia, observaciones, y su memoria emocional y social.

Los modelos explicativos desarrollados son a menudo inadecuados e inducen ideas o representaciones falsas, en todo caso subjetivas. Por ello, es importante que el docente conozca las concepciones de sus alumnos antes de enfrentarlos a situaciones para abordar un nuevo conocimiento. Cuando dejamos de confiar en las concepciones iniciales, corremos el riesgo de permitir que se construyan estereotipos y que las palabras sin sentido se arraiguen.

Al comenzar el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, un niño no se encuentra en un territorio mental virgen, debido a que ya cuenta con una experiencia comunicativa en su idioma nativo y ha desarrollado anteriormente una representación de cómo puede funcionar un idioma.

Contextualizando dicha representación en el caso de un niño de habla hispana, la palabra "leche" por ejemplo no puede ser masculina ya que en francés decimos "el leche = le lait". "el" es un determinante del género masculino. Por otro lado, "la leche" solo puede ser femenina ya que en la lengua materna de este niño, se dice "la leche" siendo "la" un determinante del género femenino. Por tanto, podemos imaginar fácilmente que las concepciones iniciales vinculadas a este significado estarán influidas por su carácter de masculinidad o feminidad. ¿Acaso se puede aplicar entonces las representaciones vinculadas por ejemplo a la imagen de la leche al género tanto

masculino como femenino? ¡Seguro que no! Cuando este niño hispanohablante aprenda francés y quiera formular enunciados en este idioma, tendrá que deconstruir algunas de sus concepciones vinculadas a lo que para él es la obviedad del género, aprender a aceptar la relatividad de los usos lingüísticos (y no con base en deducciones culturales), y reconstruir nuevas representaciones del mundo.

Además, de acuerdo con su entorno familiar, social y cultural, el niño ha construido una representación del mundo, de otras culturas y de otros idiomas. No todos los niños tienen la misma concepción del mundo, ni la misma relación con la comunicación y el lenguaje. De hecho, sabemos muy bien que la efectividad del aprendizaje de los idiomas para un niño proveniente de un marco internacional ciertamente no tendrá su misma equivalencia que para un niño de un entorno socioeconómico desfavorecido. Por lo que no todos están preparados de la misma manera para aprender un idioma y descubrir el mundo a edad temprana; no todos pueden encontrarle su propio significado. Sabemos también cuán fundamental e importante es la cuestión del significado en un entorno escolar. Sin embargo, el niño crea significados a partir del mundo que lo rodea, su historia y su desarrollo.

Aunque nunca se hace, pensemos entonces en la creación de significados para contextualizar el aprendizaje, es decir, ofrecer a cada niño una posible representación, de acuerdo con sus habilidades, el idioma y la cultura que aprenderá a conocer, y lo que le aportará este nuevo conocimiento. Es inútil involucrar a los niños en un aprendizaje del que no conocen el “¿por qué?”, y el “¿para qué?” vinculados a las nuevas representaciones a desarrollar, es uno de los factores determinantes en el aprendizaje. El niño aprende cuando el conocimiento del que se trata, corresponde a una necesidad, un deseo o un proyecto. Para hacer esto, debe comprender su interés



y su valor. Cabe mencionar que dichas representaciones forman parte del desarrollo de una conciencia metalingüística del niño, la cual se abordaría a continuación.

#### **2.4 Desarrollo de conciencia metalingüística.**

En el campo de la psicología, el prefijo *meta* empezó a utilizarse con referencia a la lingüística en la investigación centrada en el desarrollo de los niños para examinar, controlar y explicar su propio conocimiento sobre un dominio. Muy temprano en su apropiación del lenguaje, algunas preguntas que un niño empieza a hacer, “¿Cómo se llama?”, “¿Qué es?”, “¿Qué significa eso?”, y participa en actividades de reflexión sobre las reglas del funcionamiento de la lengua. Varios autores han postulado la existencia de una actividad metalingüística a partir de los 2 años, distinguiendo sin embargo los procesos conscientes de los que no lo son. Gombert (1990) – por ejemplo – atribuye el término *epilingüística* a las habilidades que pertenecen a conductas metalingüísticas pero cuyo carácter no-consciente parece estar establecido.

Por el contrario, la actividad metalingüística surge de las representaciones conscientes que uno tiene de un sistema lingüístico. Parece que la actividad de los niños pequeños es más una cuestión de oído que de metalingüística, es decir de un saber hacer más intuitivo que consciente, y de las primeras manipulaciones que practican espontáneamente, por ejemplo, en los juegos de rima, de las correcciones o de los comentarios, en dónde se refleja una actividad enfocada en el lenguaje que, permanece en gran parte inconsciente por el efecto de su espontaneidad. Sin embargo, al aprender a leer/escribir, la actividad metalingüística se vuelve esencial y, por lo tanto, consciente.

Aprender a hablar un idioma no es aprender a repetir expresiones tipo saludos o preguntas y respuestas estereotipadas en el contexto de una comunicación vacía sin sentido. Es más importante asegurarse de que el niño se apropia del uso de una lengua que, en diversas situaciones,

le sirve como lengua materna para hacer cosas con palabras y le permite actuar con los demás en un entorno determinado. Aprender a comunicarse en francés como lengua extranjera significa aprender a practicar la lengua en sus diversas funciones, por ejemplo: designar, contar, cuestionar, describir, comprender o dar instrucciones en diversos contextos.

Con este fin, por supuesto, se desarrollarán conocimientos lingüísticos precisos: adquisición de actos de habla, léxico, sintaxis y morfosintaxis. Por tanto, no se trata de dotar a los niños con un kit de comunicación de emergencia que, en cualquier caso, muchas veces les resultaría inútil, sino de sentar las bases de un proceso de aprendizaje comunicativo oral y escrito, que se base en: comprensión, interacción y expresión oral, comprensión y expresión escrita.

El aprendizaje de una lengua extranjera permite acceder a la comunicación utilizando nuevos medios lingüísticos; corresponde a una actividad metalingüística, en el sentido en que impone un alejamiento del lenguaje, es decir una implementación de la “capacidad de distanciarse del uso habitualmente comunicativo del lenguaje, para centrar su atención en las propiedades del significante” (Gombert, 2000).

La conciencia del funcionamiento de la lengua extranjera solo puede desarrollarse si los alumnos han sido conscientes de una reflexión sobre el funcionamiento de su lengua materna (o lengua de la escuela), por lo que se ejerce en el marco de una lengua de origen comparada con la lengua de destino. En una situación de enseñanza-aprendizaje, se tratará de aprovechar una serie de oportunidades que permitan a los niños establecer relaciones entre su observación del idioma foráneo y su conocimiento de la lengua materna.

Este eje metalingüístico forma parte de las actividades enfocadas en despertar el interés en el lenguaje (Hawkins, 1984), cuyo objetivo principal es la observación reflexiva del funcionamiento de las lenguas a través de la comparación de la lengua materna con otras lenguas.

Para Louise Dabène (1991), dichas actividades deben - entre otras cosas- permitir al niño ampliar su universo reflexivo: despertar su conciencia metalingüística, descubrir otros ambientes diferentes a su entorno cultural y concientizarlo de la arbitrariedad de lenguas y culturas.

Dependiendo de las habilidades de los niños de cierto grupo de edad, la observación reflexiva del francés se centrará en entender, en general, que los idiomas son sistemas y que se utilizan todos para comunicarse; mientras que, en particular, se enfocará en:

- Ciertos aspectos fonológicos específicos tales como fonemas, ritmos y prosodias específicos;
- Las relaciones grafo-fonológicas específicas del francés;
- Algunos aspectos sintácticos y morfosintácticos: género de sustantivos, acordes simples dentro del grupo nominal, grupo nominal de acordes simples / verbo, expresión de tiempo (presente, pasado, futuro), pro-nominalización;
- Algunos aspectos relacionados con la organización de los diferentes tipos de textos.

Cabe mencionar que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas es fundamental para una entrada exitosa del niño al mundo de la escritura, el cual incluye las capacidades para cimentar, analizar, categorizar, decodificar/codificar...etc. La entrada al mundo de la escritura es un paso delicado para muchos niños que no logran comprender que el lenguaje es tanto una herramienta de comunicación como un objeto de estudio. De hecho, frente a la palabra escrita, el niño debe “ignorar el nivel sonoro del lenguaje en sí mismo, y cambiar a otro lenguaje que no utiliza palabras, sino representaciones de palabras” (Schnewly, 1985).

Muchos autores, Vygotsky fue el primero, hoy en día subrayan el papel positivo que juega el aprendizaje de una lengua extranjera en el aprendizaje de la lectura, por la capacidad que desarrolla para prestar atención a la forma de la lengua, independientemente de su significado.

Y no olvidemos que los niños que aprenden francés en los programas FLE tienen tiempo para hacerlo, dado que no hay objetivos específicos que se necesita lograr de manera obligatoria en un promedio de 100 o 200 horas, por ejemplo; los niños no tienen realmente necesidades inmediatas de lenguaje y no les urge comunicarse en francés para atender áreas específicas o resolver situaciones difíciles de giro económico, social, etc. La enseñanza del francés a niños no tiene un objetivo pragmático inmediato. Ya que, aprender un idioma lleva tiempo, debemos tomarnos ese tiempo para desarrollar habilidades que le permitirán al niño descubrir el mundo del idioma, la comunicación y las culturas.

Desde diferentes ámbitos, lingüistas y educadores han expresado el interés de implementar en el aula tareas y actividades encaminadas a desarrollar esa conciencia metalingüística (Silverstein, 1993; Verschueren, 2000) como un medio que permita a los hablantes reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas y las variedades lingüísticas, y que contribuya de un modo reflexivo y crítico a la construcción de la identidad de los alumnos. En este sentido, Lomas (2011, p.6) manifiesta que los jóvenes cuando hablan como hablan, utilizan el argot juvenil para identificarse como miembros de una subcultura específica y, además, no hacen otra cosa más que reflejar en el uso lingüístico su identidad sexual, generacional y sociocultural. Así, se puede afirmar que toda producción discursiva está condicionada por diferencias y desigualdades (Fairclough, 1999).

Es importante asumir que el discurso en el aula conlleva un papel fundamental en la elaboración y el desarrollo de los conocimientos lingüísticos de los aprendices. Las interacciones entre iguales – alumnos con otros alumnos – y luego con los docentes permiten la emergencia de los conocimientos como saberes co-construidos (Varela, 2016). Además, desde el punto de vista del marco teórico, el aula se convierte en un espacio en el que es posible observar, analizar y

describir cómo surgen estos procesos emergentes, y el saber se considera un constructo colectivo. Las actividades lúdicas cumplen con ese propósito. No sería exagerado entonces afirmar que el saber lingüístico de los jóvenes – por ejemplo, en el aula – emerge en una organización compleja de discusiones colectivas, lo que permite preguntarse qué sucede en el aula cuando las interacciones permiten co-construir los saberes lingüísticos, y cuál sería el papel de las actividades lúdicas en el desarrollo de dichos saberes.

## **2.5 El papel del juego en el desarrollo del lenguaje**

El alumno no es un aprendiz exclusivamente cognitivo. No lo puede ser porque reacciona con toda su personalidad, sus percepciones y sus emociones. Entiende y aprende con los demás en entornos en los que se ve envuelto y que tienen sentido para él. Por lo tanto, se tendrían que crear situaciones donde experimentará el francés en un modo estructurado y lógico “de la cabeza a los pies”, pasando por el corazón por supuesto, desde actividades y tareas concretas, donde sus percepciones, su cuerpo, su afectividad, pero también sus capacidades cognitivas son socialmente puestas en juego dentro del espacio del aula.

Se debe implementar entonces un aprendizaje de tipo multisensorial (incluyendo a la vez percepciones visuales, auditivas, táctiles, olfativas, gustativas y cenestésicas) para que la exploración del lenguaje a aprender se realice en articulación del lenguaje corporal. Una amplia gama de actividades sensoriomotoras (percibir con los sentidos, actuar con el cuerpo) proporcionaría un contexto de aprendizaje significativo y envolvente donde el aprendizaje del lenguaje será asociado al aprendizaje experiencial: mostrar, tocar, escuchar, ver, sentir, decir, escribir, realizar actos mímicos, dibujar.

Para B. Mallet (1991:127), la actividad lingüística del niño es – desde un inicio – discursiva. Al niño sólo le interesa el lenguaje en la medida en que este responda “*a expectativas*

*concretas de comunicación, juego o conocimiento*”. Así, las palabras de la lengua sólo adquieren significado en contexto, en el marco de discursos y textos. El aprendizaje centrado en series de vocabulario temático (aunque la adquisición del léxico sea importante) o en el dominio de estructuras gramaticales (aunque algunas sean necesarias) no favorece el desarrollo de una competencia para comunicar.

Desde el inicio del aprendizaje y desde una edad temprana, los textos orales y escritos (mediados por los adultos en el caso de los niños) que cuentan, describen, explican, dan mandatos, despiertan emociones, etc., están presentes en la clase de francés. Se pueden encontrar en diferentes géneros: rimas y poemas infantiles, canciones, cuentos, textos para “hacer” recetas, fichas para producir/realizar, reglas del juego, cartas y correos electrónicos, etc.

Los psicólogos de la educación han demostrado ampliamente el papel esencial del juego en el desarrollo de los niños. Según Bruner (2002), el juego presenta estructuras específicas, repetitivas e innovadoras que le permiten al niño acceder al lenguaje. Por la motivación individual que genera, es probable que desencadene un discurso. El juego es una situación de experimentación con el lenguaje. Se trata de hablar en francés para actuar: ganar el juego o regular una cierta actividad. Cuando hay juego en el aula, hay necesariamente un espacio para la creación. En el juego, no todo está resuelto de antemano: intervienen el azar, la estrategia, la imaginación, las emociones. Llámese juego de palabras, juego de roles, juego de creatividad, juego de mesa, juego de ayuda mutua o de competencia, en todas las formas y diversidad que presenta el juego, el “yo” está involucrado. Las palabras entonces ya no son palabras repetidas mecánicamente, porque cuando el juego se convierte en decir, atestiguan una intención real de comunicación y una propia creación del niño.

Para que los niños puedan comparar su experiencia con la forma de vida de otros niños en el mundo y descubrir las culturas que forman parte la lengua francesa, se presentan a continuación algunos ejemplos de contenidos pertenecientes para unos a la clase de francés y para otros, a diferentes campos disciplinarios:

- Los horarios de los niños que asisten a la escuela en los países de habla francesa, y las materias que se imparten en la escuela;
- Los hábitos alimenticios, ritmos de vida y actividades de ocio;
- El calendario de las fiestas/los días festivos.
- Los cuentos, historias y rimas;

- Los juegos infantiles;

Pero también,

- El descubrimiento de los gestos que acompañan a los saludos o al contar con los dedos;
- Las operaciones (suma, resta, multiplicación, división) a menudo diferentes de una cultura escolar a otra;
- Los climas (¡la fiesta de Navidad en la nieve o al sol según los hemisferios!), el hábitat, la vegetación, la fauna;
- El descubrimiento de planisferios centrados en diferentes puntos del globo (nuestro planisferio habitual en Europa encarna un punto de vista eurocéntrico con Europa en el centro del mundo. Existen otras proyecciones, centradas en el Pacífico).

Desde un punto de vista pedagógico, parece importante diferenciar la progresión en el lenguaje de la progresión en aspectos culturales. De hecho, los descubrimientos interculturales requieren que se debata en clase y que se compartan puntos de vista. Esto puede suceder sobretodo en la lengua materna. En la escuela primaria, ciertamente debemos ir más allá de la idea del curso

de francés como lengua extranjera diseñado como un curso separado. Aprender un idioma es también “aprender”, y esto requiere enfoques similares a los implementados en el contexto de las disciplinas de enseñanza-aprendizaje, donde el idioma es un vehículo para el aprendizaje no lingüístico. No se trata solo de aprender francés, sino también de aprender en francés, utilizando los enfoques cognitivos combinados con las actividades de otras disciplinas: observar, analizar, clasificar, categorizar, codificar / decodificar, etc.

Este enfoque se puede contemplar desde la edad del aprendizaje inicial, ya que coincidirá con el aprendizaje conceptual durante el cual el decir estará en gran parte contextualizado. Muchas disciplinas se prestan a ello, en particular las disciplinas del despertar científico (matemáticas, biología, tecnología), disciplinas del despertar estético (música, artes visuales), educación física y deportes (gimnasia, juegos grupales, expresión corporal).

El aprendizaje del francés se construye entonces en relación con otros aprendizajes en un conjunto donde todas las actividades se utilizan para desarrollar habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas generales. El aprendizaje de una lengua, sobretodo a edad temprana, se asimila de manera espontánea, inconsciente, y se puede llegar a hablar con total soltura y sin el menor acento extranjero.

El juego educativo podría ser una alternativa muy atractiva para ser implementado en las planeaciones didácticas del docente. Esto requerirá entender la finalidad del juego y cómo llevarlo de manera estructurada a un nivel en el que los alumnos puedan lograr un aprovechamiento académico satisfactorio.



## CAPÍTULO 3.

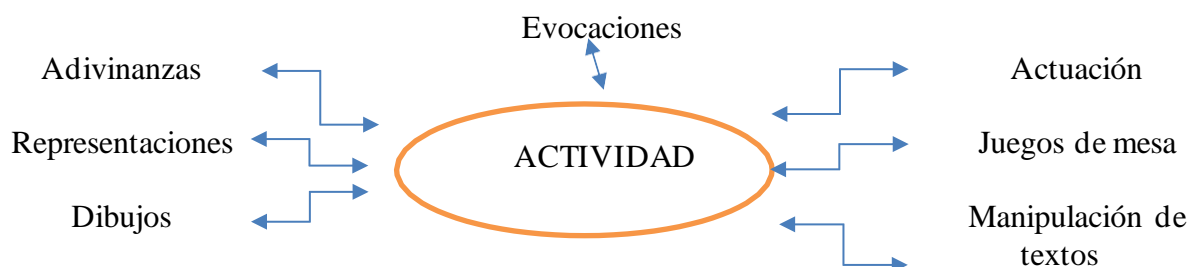
### ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO

El siguiente capítulo aborda la propuesta de implementar actividades lúdicas en el aprendizaje del francés como idioma foráneo desde su dimensión práctica en el aula. Después de haber presentado – en el capítulo 2 – ciertos fundamentos científicos cuya consideración es necesaria en el proceso de interacción con los alumnos en el aula, se presenta a continuación un planteamiento con la finalidad de explicar la importancia de dicha propuesta, contemplada como alternativa y herramienta didáctica para facilitar la adquisición del francés como segunda lengua; el papel de una planeación estratégica para lograr los objetivos deseados a nivel primaria; el juego como un proceso de aprendizaje; las estructuras lúdicas; la organización de un juego didáctico; la selección del material lúdico, el comportamiento y el contexto de su desarrollo; los beneficios de aprender jugando; las dificultades y posibles soluciones; el proceso que se lleva a cabo antes, durante y después del juego; la presentación de algunos recursos lúdicos y creativos así como el diseño de ciertas actividades lúdicas.

#### 3.1 El juego como alternativa y herramienta didáctica para facilitar la adquisición del francés como segunda lengua en el aula

A partir del enfoque comunicativo, se favoreció la importancia de que el alumno se divierta en su proceso de aprendizaje. Desde entonces, diferentes manuales didácticos del francés como lengua foránea incorporan actividades en dónde el alumno pueda aprender divirtiéndose, junto a diferentes recursos complementarios que varios proveedores/editoriales ofrecen y ponen a disposición del público.

Se trata de aprender a comunicarse en un idioma extranjero usando actividades lúdicas como se muestran a continuación:



Jugar es adivinar, descubrir, entrenarse, conseguir, recomponer, construir, encontrar el camino para lograr el objetivo, inventar, superar obstáculos, llegar al final, concentrarse para ganar, etc. Aprender es adivinar, descubrir, entrenarse, conseguir, recomponer, construir, inventar, superar obstáculos, juntar, separar, averiguar, etc.

El juego entonces es una forma innata de aprender, es la capacidad que tenemos de ir experimentando y apropiándonos de lo que nos rodea y hacerlo de una forma placentera; el aprendizaje verdadero es siempre un juego en el que entran, como en todo juego, la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, los trucos, el placer de llegar al final y de haberse superado.

La psicología cognitiva insiste en el papel del juego en el desarrollo del niño, tanto desde el punto de vista psicomotor, como afectivo, social, cognitivo y lingüístico Fernández (1996). Cuando empieza el niño a jugar, está aprendiendo a vivir en sociedad; cuando un botón se convierte en un tesoro, en un platillo volador o en el amigo que le quita el frío, está satisfaciendo sus necesidades afectivas y al mismo tiempo desarrollando la función simbólica propia del lenguaje. En el niño todo es juego, o así al menos se ve desde una mirada adulta, y a través del juego, todo es aprendizaje.

Aprender una lengua extranjera – y en este caso, el francés – puede ser un pretexto para un buen juego, y para que siga siéndolo, se deben reunir varios requisitos y ciertas normas como lo desglosa Fernández (1996) a continuación:

- Los aprendices tienen una alta motivación para aprender y el proceso de aprendizaje les es gratificante;
- Se pretende lograr una meta: comunicarse en francés, expresarse en esa lengua, captar la idiosincrasia del país, etc.;
- El ambiente de la clase permite que cada uno desarrolle sus propias estrategias para aprender;
- Existen fases de entrenamiento y momentos de riesgo;
- Los errores son ensayos y sirven para aprender;
- Cada día hay superación y enriquecimiento;
- Es un juego de adivinación que activa todos los conocimientos y experiencias que se poseen;
- Es un juego creativo que se apoya en lo que se va aprendiendo;

- La clase es un taller activo, es un lugar de comunicación, un espacio de expansión afectiva;
- Participan todos como en un equipo: cada uno tiene un papel especial de acuerdo con su personalidad y habilidades y todos son importantes;
- El profesor no es el centro de la clase, ni el que lo sabe, lo dirige y lo contesta todo; es un observador atento a las necesidades de sus alumnos, motiva, da pistas, interacciona o juega como uno más, observa el proceso de aprendizaje y pone los medios para favorecerlo;
- Las normas del juego o el funcionamiento de la clase se negocian entre todos.

Aprender de una forma activa ofrece con frecuencia resistencias para los alumnos habituados a una enseñanza receptiva; el *juego*, el aprender de forma activa y dinámica no se puede imponer, es necesario negociarlo y asumirlo.

Hablar del planteamiento lúdico del aprendizaje significa implementar e incorporar en al aula – según el momento oportuno – juegos que propician un ambiente relajado, en el que el aprendiz comparte con sus compañeros de juego (los demás alumnos y el profesor) una auténtica experiencia de comunicación. Las reglas serían las mismas que seguiría un hablante nativo y la segunda lengua se convierte en un medio y no en un fin, un instrumento para entretenerse.

Por lo tanto, se trata de considerar el juego como una actividad real de comunicación con posibilidad de aprendizaje de la lengua meta. Los juegos tienen a su favor la capacidad de motivar a los alumnos en la medida en que relajan, desinhiben y favorecen la participación creativa, al plantear una necesidad inmediata de uso del idioma. Sin embargo, cuando carecen de una buena planeación, o si se dejan por ejemplo al último momento o se consideran actividades de “relleno”, perderán todo su potencial. Es por ello, que la posibilidad de captar la atención y despertar el interés de los aprendices sólo se mantendrá si se presentan los juegos como actividades auténticas dentro de la programación global del francés como lengua foránea.

### **3.2 La planeación de estrategias lúdicas a nivel de primaria**

Al hablar del juego, se habla de una planeación o programación que alcanza los aspectos más concretos de la enseñanza. Puesto que toda unidad didáctica se desarrolla en una serie de horas determinadas, es fundamental poder repartir adecuadamente las actividades diseñadas para la

unidad en el tiempo previsto, de modo que se sepa qué se tiene que hacer en cada momento de la clase.

De igual forma que cualquier planeación normal de una unidad didáctica basada sobre objetivos, contenido y actividades, en el caso de una enseñanza lúdica, intervienen una multiplicidad de factores: la frecuencia con que se den las clases, el aula, el carácter del grupo, el número de alumnos, sus necesidades, el nivel de competencia, la personalidad del profesor, el tipo de programación y los materiales didácticos y recursos disponibles.

En la medida en que trabajando con un grupo concreto, se pueden conocer los detalles de todos estos aspectos, dispondremos de la información necesaria para planear estrategias adecuadas que respondan a las necesidades de nuestras clases. Es muy importante que nuestros alumnos sepan al comienzo de cada sesión a qué vamos a dedicarla, y deben ser conscientes en todo momento de qué es lo que están haciendo y con qué objetivos, para evitar la sensación de estar desperdiciando el tiempo.

Como concepto fundamental que se puede aplicar en diferentes áreas, la enseñanza lúdica debe ser estratégica si deseamos que nuestras clases respondan a un esquema específico, que sean activas y generen dinamismo en los alumnos. Para ello, se necesita planificarlas convenientemente, en otras palabras: tener en cuenta en qué fase de la unidad didáctica estamos, qué saben ya los alumnos sobre la cuestión que vayamos a tratar, por dónde continuaremos trabajándola, básicamente qué actividades vamos a practicar, con qué objetivo, dedicándoles cuánto tiempo, con qué tipo de participación por parte de los alumnos, etc. Una cuestión crucial en la planeación - clave también para despertar la motivación de los aprendices - es la variedad: una adecuada combinación de destrezas, sin dar prioridad a unas sobre otras, sino alternándolas e integrándolas; diversas actividades, utilizando modalidades distintas y evitando repeticiones monótonas, como practicar cada contenido o destreza siempre del mismo modo; alternancia también en la manera de participar en la clase, con trabajos en grupo, individuales o por parejas; diversidad de los contenidos, mezclando la presentación de nuevos conocimientos con la revisión de los ya estudiados; y variedad, finalmente, de los recursos lúdicos.

Ciertamente, la conexión adecuada de todos estos elementos facilitará una planeación consciente de las clases que nos permitan guiar el proceso de enseñanza en la dirección que consideremos más oportuna.

Aterrizando esa conexión a la realidad de nuestro propósito, habituarse a planificar equivale a realizar un ejercicio continuo mental que, a largo plazo, se convierte en una dinámica de cómo llevar adelante una clase de francés como lengua extranjera basada en actividades lúdicas. Sin olvidar que, adicionalmente a lo que se comentó anteriormente, es importante manejar cierta flexibilidad de noción temporal para atender diversas cuestiones que pueden surgir, ante el aprendizaje de un nuevo idioma, y que causan la curiosidad de los alumnos sobre todo en su fase inicial de descubrimiento.; por ejemplo, de una clase de sesenta minutos, es recomendable dejar unos diez sin programación específica, para posibles dudas, repeticiones o imprevistos.

En conclusión, una planeación estratégica es un proceso rentable para el profesor y beneficioso para los alumnos.

### **3.3 El juego en la clase del francés como lengua foránea.**

Los mecanismos de aprendizaje de la lengua se activan a partir de la necesidad de comunicación; en la adquisición natural, en una situación concreta, el alumno se pregunta cómo se dirá, qué significa, por qué han dicho, etc. Esta necesidad y estas preguntas responden a una situación de comunicación habitual, se automatizan y se pueden recuperar cuando se necesiten.

En tiempo de clase, se pueden aprovechar los intereses de los alumnos para provocar la necesidad de saber cómo se dice en francés lo que se quiere decir o entender; y, para facilitar ese proceso, se recurre a recursos que son familiares para los alumnos y en dónde se puede encontrar información valiosa; por ejemplo, se proporcionan o se sugieren materiales como revistas, cartas, libros, cds, pósters, etc., donde se puede encontrar la expresión de las funciones o del elemento que se busca lograr. Sin embargo, en un esquema que empieza de la curiosidad o de la necesidad de realizar una búsqueda, a la práctica controlada – centrada más en la forma – y a la práctica libre – centrada más en el significado –, el juego o la dinámica lúdica ofrecen infinitas posibilidades. Algunos ejemplos se desglosan a continuación:

Juegos *Ice breaking* o de arranque con el objetivo de crear un ambiente para que la interacción en francés como idioma foráneo sea auténtica (conocimiento, respeto, confianza, cordialidad, asumir el propio papel); de dinamizar el estilo de aprendizaje (actitud activa, indagadora, cooperativa); y, de situar el alumno en el centro del proceso y prepararlo para que se cumpla el propósito comunicativo que se tiene previsto.

No es un momento de precalentamiento para desinhibir y crear una situación didáctica relajada y cordial, o un objetivo comunicativo y lingüístico aleatorio, sino una parte de la secuencia didáctica que se está iniciando. Un juego de *Ice breaking* o de arranque puede tener un esquema como el que a continuación se desglosa:

¿Quién es?

\* - Se decide qué queremos conocer de nuestros compañeros (o de otra persona); por ejemplo: una cualidad, un defecto, una rareza sentimental, etc.

\* - Cada alumno contesta, en papeles distintos, a cada uno de los puntos que se han decidido (sobre sí mismo o sobre un compañero al que se puede entrevistar).

\* - Se juntan los papeles y se mezclan; después se reparten entre todos los alumnos o por grupos, dependiendo del número.

\* - Cada uno tiene que reunir todos los papeles de una persona; para ello debe hacer las preguntas pertinentes a sus compañeros, dar pistas de lo que él tiene, etc.

\* - Se pegan todos los papeles de la misma persona en un folio y se colocan en la pared para que todos los lean y para el uso en actividades posteriores.

Cabe mencionar que, en este tipo de juegos, además de proponer la práctica de determinadas funciones, responde a los intereses de los aprendices, provoca interacción oral y escrita que les permite encontrar información y ayuda a conocerse y crear un ambiente necesario para el enfoque comunicativo.

Con el fin de provocar la necesidad de comunicarse en francés, se pueden proponer los siguientes juegos:

- Hacer un pacto para decir en francés las rutinas de clase (saludos, peticiones, informaciones puntuales); si no se dice en francés, los demás se hacen los sordos o contestan con un ¿cómo? = [comment?]

- Inventar en francés el diálogo de un vídeo sin sonido, o de una representación muda que hace otro grupo. Después de una primera vista, se tienen que poner las voces de los que actúan, como en karaoke o en el doblaje de películas.

- Aportar canciones y películas recomendadas para los alumnos, así como revistas que soliciten intercambios;

- Con niños, es muy útil en clase unas marionetas, que son la amiga y el amigo francés, que saben canciones y cuentos preciosos y que sólo entienden francés.

Otros de los juegos para fomentar la formación de hipótesis se ubican en todas las actividades de adivinanza, de experiencias vividas y conocimientos, de comparaciones, de generalizaciones de reglas, de resolución de problema, etc. Algunos ejemplos podrían ser:

- A partir de un título más o menos disparatado, imaginar de qué trata una noticia, o a partir de las expresiones de los interlocutores, imaginar de qué se está hablando.
- Inventar palabras a partir de unas pistas, y ver luego si existen.
- Proporcionar tarjetas con frases diferentes, que pueden servir para resolver una serie de situaciones de comunicación; se puede jugar buscando a los compañeros que tienen las frases complementarias y representando juntos la situación.
- Proponer situaciones y frases de las que sean deducibles, a partir de ciertas constantes, la formulación de una regla; por ejemplo: a partir de la descripción de comportamientos diversos, inducir las costumbres de un país inventado; a partir de una lista de formas verbales, deducir las constantes paradigmáticas de personas y tiempos.
- Mensajes en clave para descifrar.

### **3.3.1 Estructuras lúdicas.**

El estatus lúdico se relaciona menos con los objetos que con el valor o el significado que éstos transmiten; es decir, con la relación de los objetos entre sí dentro de un sistema y en el vínculo que mantienen uno con el otro. Por eso, la especificidad de un juego radica menos en el medio en el que se utiliza que en el uso que se hace de él. Esto equivale a decir que cada juego tiene su propio sistema de reglas que ponen en marcha un cierto número de mecanismos y principios precisos.

La estructura, o más bien las estructuras, dan forma al juego y nos permiten reconocer a qué estamos jugando. Para aprovechar al máximo el material del juego, es fundamental tener un buen conocimiento de las estructuras del juego, desde las más abstractas hasta las más concretas, desde las más generales hasta las más específicas. Sin embargo, a pesar de que varios autores han explorado el vínculo entre el juego y la enseñanza de la lengua señalando así la importancia del material, el contexto y la actitud, se sigue discutiendo aún el factor del espacio como un lugar fundamental para llevar a cabo las estructuras necesarias.

El dominio de dichas estructuras del juego implica la reflexión en torno a cuatro categorías de reglas principales. Primero, se encuentran las reglas específicas para cada juego, que lo hacen único; su incumplimiento lo priva de su carácter instintivo. Este es el caso de las reglas clásicas

que mucha gente conoce incluso sin haber tenido la oportunidad de practicar el juego en cuestión. En la clase de francés como idioma foráneo, es muy útil conocer un gran número de reglas del juego, desde las más clásicas (Mémorama, Bingo...) hasta las menos conocidas (La Peur, Nim, etc) , a través de juegos populares contemporáneos (Scrabble, Trivial Pursuit, Taboo, etc).

Segundo, encontramos las reglas que todo buen jugador respeta, es decir, más disposiciones técnicas, no obligatorias pero observadas por la mayoría de los jugadores. Ignorar esto, no es lo mismo que salir del juego, sino simplemente jugar mal. Son muy importantes para el uso educativo del juego, porque su dominio permite al profesor-facilitador orientar a los aprendices-jugadores, preservar la motivación, modular los niveles de dificultad de la actividad, y gestionar de mejor manera la noción del tiempo y del espacio .

Tercero, hay estrategias específicas, correspondientes a las diferentes formas en que los jugadores se entregan al juego; se podría decir que estas son procedimientos que son aplicados de forma personalizada por los jugadores. El profesor-facilitador observará atentamente cuáles son las diversas estrategias, a veces bastante inesperadas, aplicadas por los aprendices-participantes, con el fin de fomentar los procedimientos más rentables, o incluso encontrar la manera de hacerlos más equitativos con posibilidades de ganar entre jugadores de diferente nivel lingüístico.

Finalmente, es importante tener en cuenta las reglas históricas y culturales que rigen todos los juegos: hay que saber reconocer cuáles son los mecanismos privilegiados en un determinado tipo de juego, cuáles son los valores simbólicos y los valores de uso atribuidos a cada actividad lúdica. Esto es lo que Gille Brougère (2005) identifica como cultura lúdica, que puede ser colectiva e individual, pero siempre compartida: *"La cultura del juego no es un bloque monolítico, sino como si fuera un ser vivo, diversificado según los individuos y grupos, según los hábitos de juego, las condiciones climáticas o espaciales. [...]"*

### **3.3.2. Organización de un juego didáctico en la clase de francés**

La utilización consciente de los juegos en el aula de francés deberá tomar en consideración, según Bello (1990), aspectos como los siguientes:

- Cuál es el planteamiento del juego, por lo que se refiere al modo de agrupar a los alumnos para posibilitar su comunicación en francés. Es decir, si se trata de una actividad individual (de cada alumno con el profesor, o de cada alumno con el resto del grupo), en parejas o por grupos.



- El material utilizado dependerá del tipo de juego, pero también de la dedicación, imaginación o conocimiento práctico de cada docente. Aunque es cierto que hay juegos que no requieren un material específico.

- El lenguaje necesario para la interacción en el juego (estructuras básicas que permiten iniciar, mantener y finalizar los juegos) debe ser presentado antes de comenzar a jugar, de modo que los alumnos se familiaricen con él.

- Las distintas modalidades del juego pueden ser clasificadas atendiendo al objetivo que persigan. Así se puede distinguir, de modo muy general, entre:

\* Juegos de vocabulario, que casi siempre consisten en buscar y encontrar la palabra que falta o la palabra adecuada a unas consignas dadas. Suelen ser orales, pero también pueden utilizarse para practicar la escritura y la lectura.

\* Los juegos de estructuras gramaticales también pueden ser orales o escritos, y ayudan a fijar estructuras ya conocidas por el alumno.

\* Los juegos de creatividad y comunicación son más abiertos que los dos anteriores y permiten utilizar un lenguaje más amplio (y a menudo imprevisible). Son esencialmente comunicativos y por ello debe primar la expresión y la comprensión sobre la corrección formal.

Dichos aspectos permiten hacer ciertas pautas y crear o cambiar indicaciones específicas a seguir, para que se puedan lograr los resultados esperados. El docente debe explicar – como primer paso – el objetivo de la clase, establecer todas las reglas e introducir el juego en un momento oportuno; luego tiene que preparar o elegir un juego adecuado para el nivel y la edad de su grupo con la finalidad de evitar una pronta desmotivación y frustración por parte de los aprendices. Como parte crítica sino esencial al momento de interactuar en el aula, es importante que el docente se comunique con sus alumnos solamente en francés durante el juego, por eso hay que preparar una serie de expresiones claves/necesarias. Finalmente, el docente debe ser tolerante ante el número de errores que cometan los alumnos sobretodo los principiantes. De otro modo, tendrán miedo y no querrán participar en el juego a causa de malas asociaciones.

Una de las preguntas esenciales es ¿como determinar el momento exacto para introducir un juego?

Es común dejar los juegos para los últimos minutos de la clase, como una actividad para premiar a los alumnos. Sin embargo, el juego didáctico es una herramienta muy flexible, capaz de constituir una parte más sustancial, por eso se puede utilizar tanto para presentar el material

(asimilación o *input*) o para la producción escrita u oral (*output*). Los juegos pueden servir de precalentamiento o pueden ser una forma de examen. Cada actividad diseñada para el desarrollo de un contenido específico puede convertirse en un juego lúdico siempre y cuando cumpla con el objetivo que pretende lograr.

Es recomendable antes de empezar a preparar juegos lúdicos, darse cuenta y mentalizarse que estas actividades no servirán como un tiempo de pausa o relajación. El juego no puede ser un “relleno del tiempo”. El juego tiene que constituir una parte integral de una lección.

Existe una variedad de tipos de juegos didácticos. Sin embargo, es posible clasificarlos según ciertas normas. Una de las clasificaciones más conocidas es la de Hadfield (1990:5), que presenta dos maneras de clasificar. La primera clasificación y, a la vez, la más básica, es dividir los juegos en lingüísticos y comunicativos. Los juegos comunicativos plantean como objetivo entablar un diálogo sin prestar toda la atención a la corrección. Los juegos lingüísticos, a su vez, son aquellos cuyo objetivo es el buen uso de la estructura introducida o practicada.

Otra propuesta de Hadfield es dividir los juegos en competitivos y cooperativos. Mientras los primeros se centran en realizar la tarea lo más rápido posible, el segundo grupo se fija en la colaboración entre los estudiantes para llegar a un objetivo determinado. Teniendo en cuenta estos dos modos de dividir los juegos, Chamorro y Prats (1994:240) enumeran varios tipos de juegos, como por ejemplo juegos de vacío de información, juegos de averiguación, juegos tipo *puzzle*, juegos para seleccionar, de intercambios, para asociar, para intercambiar roles o realizar simulaciones que puedan pertenecer tanto a la primera clasificación como a la segunda.

### 3.3.3. El juego como proceso de aprendizaje

En la clase del francés como lengua extranjera/foránea, el aprendizaje como juego esta implícito en muchas ocasiones; de hecho, muchos de los materiales de nuestra práctica cotidiana como docentes, incluyen un componente lúdico en las instrucciones: *adivina, imagina, encuentra, empareja las frases, contrasta con tu compañero, haz como si fueras..., busca los errores, prepara cinco preguntas para que otro grupo las conteste, ¿quieres buscar la pareja ideal de estos chicos?, ¿cuántos puntos ha conseguido cada grupo?* Es una dinámica que refleja como el alumno debe estar activo y ser el actor principal de su proceso de aprendizaje para tener la oportunidad de descubrir cómo funciona la lengua, para ensayar sus hipótesis y poder llegar a interiorizarlas. Es

una dinámica que, junto a un tema atractivo, convierte cualquier momento de la clase en aprendizaje lúdico.

Parece sencillo, pero no lo es. Se trata de una forma lúdica de repasar léxico, de insistir en el uso de una preposición resistente, o de ensayar una nueva función. En el enfoque comunicativo, los juegos tienen un lugar central en la dinámica de la clase, porque plantean no como una actividad para un momento de cansancio o para pasar un buen rato, sino con objetivos claros en el proceso de aprendizaje y, sobre todo, para posibilitar el ensayo de la interacción comunicativa en la nueva lengua.

En general, el juego, educativo o no, tiene tres tipos principales de ventajas: motoras, emocionales y cognitivas. No hace falta decir que los juegos no tienen los mismos puntos fuertes; Por tanto, corresponde al profesor determinar las ventajas que le interesan y evaluar el juego previsto para comprobar que responda realmente a las características deseadas.

Desde el punto de vista de las habilidades motoras, algunos juegos permiten a los participantes comprender mejor sus habilidades y encontrar una motivación adicional para desarrollarlas. Además, como proceso de aprendizaje, el juego promueve el comportamiento comunicativo general, involucrando el cuerpo, la sensibilidad y el intelecto.

En el campo emocional, el juego es sumamente beneficioso, porque ayuda en muchas ocasiones a superar el egocentrismo, tanto en niños pequeños como en niños mayores, adolescentes e incluso adultos. También permite explorar con cierta ligereza los distintos roles de un socio, un líder y un adversario, así como la adopción de una aptitud muy valorada en los distintos ámbitos del uso del lenguaje.

El juego ofrece también la oportunidad de tener más contactos y establecer relaciones basadas en el respeto mutuo. La situación lúdica requiere un trabajo personal en relación con la regla que hay que asumir, compartir, negociar y en ocasiones sortear.

Finalmente, en general, como proceso de aprendizaje, el juego es un instrumento valioso de socialización y tiene una fuerte capacidad de transmisión cultural. Y esto está en consonancia con las nuevas orientaciones metodológicas sobre la enseñanza de idiomas.

En términos de beneficios cognitivos, el juego puede reforzar el trabajo de clasificación, ordenación y búsqueda de relaciones; contribuye también en muchos casos a una mejor estructuración del tiempo y el espacio, al dominio de los procesos necesarios para la resolución de

problemas, al desarrollo del pensamiento simbólico, a un mejor conocimiento del entorno y, en general, al desarrollo de la expresión y la comunicación.

Las actividades lúdicas utilizadas con sabiduría pueden facilitar el trabajo de una clase heterogénea: obligando a docentes y alumnos a reconsiderar su relación con el cuerpo, el lenguaje y la sociedad; ayudan a desarrollar habilidades útiles para el trabajo en equipo; ayudan a derribar las barreras entre disciplinas que suelen estar aisladas; desarrollan la inteligencia, la observación, la motivación, el pensamiento crítico, así como las facultades de análisis y síntesis; fomentan la relajación emocional, intelectual y física; ayudan a introducir el concepto de emulación; promueven el respeto a una determinada disciplina gracias a la necesidad de observar las reglas establecidas; y, ayudan a tolerar el error. La diversificación de las actividades lúdicas puede ayudar a romper la monotonía de las sesiones que llevan siempre el mismo ritmo e introduce claves mnemotécnicas útiles.

En el caso particular de los juegos que dejan un lugar importante para la improvisación, promueven en los alumnos la capacidad de gestionar lo imprevisible y al mismo tiempo permiten explotar todos los recursos disponibles para comunicarse y actuar mejor. Además, transmiten la noción del aprendizaje de una lengua y nutren la capacidad de entablar un intercambio sin ninguna preparación lingüística específica; mientras que, para los docentes, favorecen un cambio de enfoque y actitud en los hábitos escolares.

#### **3.3.4. Material lúdico.**

El juego como material representa el conjunto de objetos concretos usados para jugar. El material lúdico es con lo que jugamos. Como regla general, los objetos que se utilizan convencionalmente para jugar se aceptan fácilmente como objetos de juego, por ejemplo, dados o muñecos. Sin embargo, es probable que estos objetos cumplan funciones no divertidas; mientras que otros objetos que evidentemente no pertenecen a la esfera lúdica pueden convertirse en soportes para juegos. Hablar de material lúdico es hablar tanto de juegos y juguetes presentados como de material de juego potencial, cuya gama es infinita, porque podemos jugar al ajedrez con verduras en lugar de peones o canicas con pelotas.

En comparación con el material, la clase de lengua es un espacio privilegiado en la medida en que sus actores están lidiando con el lenguaje y la comunicación y todo o casi todo se puede

utilizar como soporte: textos escritos, imágenes, documentos de audio y video, mapas, objetos cotidianos, objetos inusuales, sonidos, palabras, conceptos...

El material didáctico para ese propósito debe ser en la medida de lo posible variado y atractivo para marcar la actividad con una impronta emocional: recordaremos fácilmente una regla gramatical, una serie de unidades léxicas, una secuencia de interacción o una reflexión intercultural, etc.

Para despertar el deseo y la curiosidad, se podrá pensar en una serie de misterio: cajas de colores de las que emergen objetos inusuales, reglas y desafíos para descubrir las oportunidades de fomentar una actitud ideal, etc. Consideremos que cualquier conexión con los materiales de un mago no es coincidencia.

En ese sentido, conviene ir al descubrimiento de todo el abanico de posibilidades lúdicas. Puede ser material disponible comercialmente, pero también material elaborado por el profesor y / o los alumnos.

La variedad del material lúdico, fundamental, requiere ir acompañada de una diversificación en las estructuras implementadas: los soportes de juego entregados sin instrucciones de uso y por lo tanto sin reglas precisas, probablemente se utilicen de manera convencional. En consecuencia, es necesario ampliar el conocimiento del conjunto de juegos existentes, de modo que se recurra a diferentes habilidades, promover las inteligencias múltiples y disfrutar tanto de un ambiente lleno de aspecto familiar y ganas de satisfacer la curiosidad del descubrimiento.

### **3.3.5 Contexto lúdico.**

Sin lugar a duda, cuanto más amplia sea la gama de estructuras del juego que domine el maestro, mejor podrá satisfacer las diversas necesidades educativas. Sin embargo, a la diversificación de equipamientos y estructuras, hay que añadir una buena gestión del contexto en el que se desarrolla la actividad lúdica, es decir, un dominio del marco que determina la experiencia de aprender jugando, debido a la posibilidad de que surjan ciertas circunstancias ajenas al juego, como las variables socioculturales que requieren del docente adaptar la noción lúdica a su entorno.

Dichas variables permiten, por ejemplo, relacionar el juego con alguna dimensión histórica o ideológica de un contexto específico de enseñanza / aprendizaje, en particular mediante la exploración del campo de los estereotipos culturales.

El análisis de la situación de aceptar el juego, desde un punto de vista tanto colectivo como individual, permite tener en cuenta el lenguaje, los valores, los gustos, las expectativas y el estado psicológico y emocional de cada individuo. También engloba las condiciones del juego, las relaciones jerárquicas y emocionales entre los jugadores, así como el posible conflicto de otra índole escolar.

Por último, tener en cuenta los términos de registro de un juego permite ofrecer a los alumnos juegos nuevos que, sin embargo, se acercan a los que ya les gustan: o juegos bastante desconocidos para ellos. Concretamente, el docente siempre velará por la creación de un ambiente propicio para el juego. Para ello, podrá contar con procedimientos divertidos adquiridos culturalmente (por ejemplo, en el caso de los juegos de cartas, no se olvidará de cortar, mezclar, distribuir, dibujar ...); utilizará también la gama completa de procedimientos de rifa. Le conviene introducir el vocabulario de los jugadores en francés, fomentando el uso de expresiones como "c'est mon tour" [*es mi turno*], "j'ai gagné" [*yo gané*], "tu triches" [*estás haciendo trampa*], etc. Hará que los alumnos hablen de sus juegos favoritos, los invitará a sugerir nuevas actividades, les pedirá que creen apoyos, reglas o variaciones, etc.

### **3.3.6 Comportamiento lúdico.**

A pesar de que el apoyo, la estructura y el contexto lúdico están ahí, queda aun importante pasar del sustantivo "juego" al verbo "jugar". Falta de la actitud lúdica, es decir, la convicción del jugador con relación al sentido de sus acciones. En definitiva, lo que importa es el estado de ánimo del jugador en relación con los límites espaciotemporales que establece el juego: distanciado, sabe que son arbitrarios; involucrados, los acepta como tales. Hoy en día, esta actitud ambivalente tanto de distancia como de implicación es probablemente el aspecto más valorado del juego como herramienta educativa.

Tal estado de ánimo hace que los alumnos puedan dedicarse por completo a la actividad de aprendizaje, con interés y entusiasmo, mientras se mantienen livianos ante los fracasos del curso. La creciente importancia que se le da al criterio de la actitud lúdica parece ser parte de una tendencia general a ensanchar las interioridades personales y de una reivindicación del rol de los actores sociales, que ciertamente son los jugadores. Sin la actitud lúdica, el juego se convierte en un simple ejercicio.

Sin embargo, la actitud lúdica es imposible de programar en el jugador, en la medida en que se trata de un comportamiento subjetivo determinado por demasiadas variables. La única solución es trabajar en los tres niveles anteriores (material, estructura y contexto) evitando centrarse en uno solo de ellos. De hecho, los cuatro niveles son complementarios e interdependientes, pero no basta con acercarse a uno de ellos para que se implementen los otros tres. Por supuesto, el profesor también debe asumir una actitud lúdica, porque los alumnos nunca se dejarán engañar por un juego en el que el profesor no crea.

Detengámonos un momento en otra consideración esencial, cuyas consecuencias son particularmente significativas en el aula: es la distinción entre hacer, decir y pensar el juego. En efecto, no basta con jugar, es que es decir poner en acción el juego, para que se adquiera la actitud lúdica: un supuesto jugador puede hacer perfectamente lo que se le dice sin tener la menor conciencia de jugar. No basta con decir ni enunciar el juego: se puede anunciar que se juega sin jugar realmente - es el caso con demasiada frecuencia en situaciones educativas -. Lo más importante es pensar en el juego, es decir, darle sentido de juego a las acciones.

En definitiva, un juego solo existe si lo pensamos como tal, al creer y a veces al decir que es un juego. Dar a luz al pensamiento del juego, esta es la prioridad del maestro que busca aprovechar el potencial de juego, y no hacer que los estudiantes-autómatas realicen gestos supuestamente lúdicos, ni poner la etiqueta de juego a una actividad que de otro modo carecería de interés lúdico.

La reflexión sobre la actitud permite hacer una distinción fundamental: la que existe entre jugadores, jugando (activos) y jugados (pasivos). De hecho, si el juego es la actividad, y el jugador es el que participa en esta actividad, los jugadores pueden estar jugando o siendo jugados. Los jugadores son sujetos que participan activamente en su juego, que quieren y lo dominan. Los jugadores-jugados se ven arrastrados a una dinámica que los trasciende: son parte del juego, pero no tienen los medios para influir en él. Lo que necesita una pedagogía que aboga por la autonomía es de jugadores jugando y no de jugadores jugados.

Trabajando el material, las estructuras y el contexto, el docente es capaz de construir un marco favorable a la aparición de la actitud lúdica, esa convicción íntima e inexplorable que se compone de implicación y distanciamiento, de participación y pensamiento crítico.

Ahora se debe examinar más de cerca el papel del juego en el aula de idiomas. En efecto, si el universo lúdico parece ofrecer un espacio de exploración privilegiada a los pedagogos, por

muy diversos motivos que se evocaría un poco más allá, este vasto territorio sigue siendo relativamente desconocido, sobre todo en lo que se refiere a la enseñanza con los niños, adolescentes y adultos, y más aún en cuanto a lenguas extranjeras. La noción del juego se debate entre un sustento teórico muy débil y una explosión de prácticas y, después de la infancia, el juego se convierte en una herramienta atractiva pero controvertida, que lucha por encontrar su plena legitimidad.

### **3.3.7 El papel aún indefinido del juego, conocimiento a adquirir.**

Sin embargo, en un momento en el que el enfoque comunicativo parece haber dado un paso de manera definitiva a la perspectiva orientada a la acción promovida por el Consejo de Europa, el lugar dedicado al juego en el Marco Común Europeo de Referencia sigue siendo muy marginal. La pregunta se refleja en unas quince líneas donde, bajo el título "4.3.4., el uso del lenguaje para el juego o la creatividad juega a menudo un papel importante en el aprendizaje y la mejora, pero no pertenece al campo educativo único", dando luego una breve serie de ejemplos. Este inventario demasiado breve donde diferentes tipos de juegos no representativos se entremezclan sin lógica aparente no le hace justicia a la herramienta lúdica.

El campo de juego semántico también se menciona en una oración sobre tareas auténticas, luego tres veces en la tabla "5 - contexto de uso extremo", donde aparecen el verbo "jugar", el sustantivo "juegos" y el sustantivo "jugador"., pero estos sucesos no están sujetos a ningún desarrollo. Entonces, el juego reaparece aquí y allá solo como una metáfora débil y en expresiones sin sentido, o en la forma particular de juego de roles.

Es cierto que sería bueno reprochar a los autores el haber abordado marginalmente en su obra una noción que en sí misma es marginal: el Marco Común Europeo de Referencia no muestra una vocación prescriptiva sino puramente descriptiva, y su posición en relación con lo lúdico es justa. se mantiene al día con los tiempos.

Además, el interés indiscutible que ha despertado el juego durante los últimos treinta años sigue siendo difícil de trasponer de forma concreta por parte de los profesores. De hecho, el uso del juego suele ser completamente empírico. Basta con consultar algunos de los libros dedicados al juego como herramienta didáctica para la clase de lengua para ver que en la mayoría de los casos se trata de recopilaciones de actividades sin un respaldo teórico muy desarrollado, lo que en



ocasiones los lleva a clasificarlo bajo el nombre de propuestas lúdicas, por lo que es difícil determinar cuáles serían sus criterios de pertenencia al mundo de los juegos.

En el caso de FLE, el gran clásico sigue siendo el juego, el lenguaje y la creatividad, una obra publicada hace casi treinta años, en un momento en el que el juego apenas comenzaba a poder aparecer en el panorama educativo. Ciertamente, existen elementos valiosos para la reflexión, pero sería beneficioso revisarlos a la luz de los cambios que se han producido en la perspectiva disciplinaria durante las últimas tres décadas. Desde que la enseñanza de idiomas se convirtió en una disciplina por derecho propio, el juego ha sido objeto de muy pocos estudios específicos. Cuando existen, suelen estar dispersos en revistas, a veces de difícil acceso fuera de los países de habla francesa.

### **3.3.8 Beneficios de aprender jugando en el aula de idiomas.**

Los juegos ayudan a crear ese ambiente de familiaridad, deportividad, relajación, diversión... donde es posible ensayar sin inhibiciones; proporcionan formas amenas y variadas de practicar y ensayar con la lengua; despiertan la creatividad para resolver las diferentes situaciones propuestas, revalorizando así el aspecto creador del aprendizaje de la lengua; potencian el estar activos y ser responsables del propio aprendizaje; posibilitan la repetición necesaria para interiorizar los exponentes lingüísticos, sin aburrir, renovando la atención cada vez y creando las condiciones para que se produzca laguna de información e interés en el intercambio comunicativo.

Y aquí se refiere a los ejercicios que ayudan a la automatización de una nueva estructura o a la corrección de algunos errores comunes de fonética, ejercicios que se centran en la forma, pero desde una perspectiva comunicativa: con lenguaje auténtico e interacción verdadera; favorecen la interiorización y la utilización posterior de los exponentes con los que se trabaja, no sólo porque se produce mayor motivación y desinhibición, sino también porque en los juegos, normalmente, intervienen mecanismos cognitivos y sensoriales diversificados; hacen posible la *simulación global* de situaciones imaginadas, pudiendo llegar a convertir la clase en una casa de vecinos, un mercado...etc.; facilitar el asumir un papel como en los *escenarios* o en los *juegos de roles*; generan laguna de información y negociación auténtica del sentido.

Normalmente en los juegos, se tiene que descubrir, encontrar, adivinar algo que no se conoce, para lo que es necesario solicitar y dar, en cada caso, los datos necesarios y valorar si son o no suficientes para seguir el juego y conseguir la meta. Se cumplen así las condiciones básicas

para desarrollar la interacción comunicativa auténtica; apoyan el trabajo cognitivo de descubrir y apropiarse de las reglas de la lengua.

Queda claro hasta qué punto es aconsejable ir más allá de la visión de los juegos como momentos de esparcimiento – o peor, como relleno – para buscar un mayor beneficio educativo de los mismos. Pero ¿qué pasa con el juego en el caso específico de la clase de idiomas? La diversidad de sus manifestaciones, la riqueza de su contenido y sus mecanismos, la diversidad de habilidades y competencias utilizadas y su capacidad para tender puentes entre culturas son activos valiosos para explotar durante el proceso de enseñar y aprender una lengua extranjera.

Creo firmemente que el juego puede en algunos casos aportar soluciones a diversas limitaciones bien conocidas por los profesores, porque permite romper la rigidez de la relación pedagógica tradicional. Dado que el profesor ya no es el origen, el centro y el resultado de las actividades, la iniciativa y la voz se devuelven a los alumnos, mientras que el carácter regulado del juego permite ofrecer marcos flexibles y fuertemente estructurados para la expresión en grupo. El juego también promueve una mayor participación, pero no menos organizada, debido a la rotación preestablecida de turnos de habla que existen dentro de muchas estructuras del juego. Puede aumentar el tiempo de conversación individual y personalizado de los aprendices, así como su tiempo para la reflexión y el trabajo independiente.

Como parte de una actividad divertida, se invita a los participantes a expresarse con un propósito específico en el idioma extranjero, sin limitarse a reproducir los contenidos del manual. Apelando tanto al azar como a diversas aptitudes y, a veces, diferentes de las que se utilizan habitualmente en el contexto de la clase, el juego restablece el equilibrio entre los "buenos alumnos" y los "atrasados", que a menudo encuentran la oportunidad de mostrar talentos insospechados y recuperar la estima de sus compañeros, lo que conduce a una mayor motivación y una mejor dinámica de grupo.

El juego también puede promover una mayor conciencia de uno mismo. Por la diversidad de roles que ofrece y por la posibilidad de trabajar en torno a los parámetros de la actividad, también se hace posible configurar una pedagogía diferenciada sin correr el riesgo de la explosión de la progresión. Además, un buen conocimiento de las matrices lúdicas permite al docente mantener un grado satisfactorio de dominio de la situación pedagógica mientras se destaca, introduce novedad y acepta con serenidad la incertidumbre.

Adicionalmente a todo lo mencionado, el juego da vida al lenguaje en la acción y en la relación: el juego es una práctica social y en sí mismo constituye una situación auténtica que se puede trasladar fácilmente al aula, a diferencia de otras situaciones auténticas clásicas comúnmente tratadas en las clases de idiomas (el restaurante, la estación de tren ...)

Por supuesto, como ya se ha señalado anteriormente, el uso educativo del juego no es necesariamente sencillo. Antes de profundizar en más detalles sobre las tareas que el profesor debe realizar antes, durante y después del juego, es importante centrarse en las principales dificultades que se asocian comúnmente con el juego del lenguaje y las posibles soluciones para cada uno de ellos.

### 3.3.9 Dificultades y posibles soluciones

Las dificultades citadas con mayor frecuencia para la aplicación del juego en una clase de lengua se pueden clasificar en tres grandes grupos: las relacionadas con el contexto educativo; las que se deban al cambio de estatuto de los participantes; y finalmente las que se refieren a aspectos de carácter técnico. Los principales obstáculos asociados al contexto educativo se pueden resumir de la siguiente manera:

Dificultades	Posible solución
<p>La brecha entre el método de enseñanza habitual y las condiciones en las que se desarrolla el juego puede parecer desestabilizadora tanto para el profesor como para los alumnos:</p>	<p>A veces, a pesar de la buena voluntad del profesor, el juego puede entrar en conflicto con un modelo educativo resistente a la innovación. En este caso, es importante avanzar por etapas en el descubrimiento de la herramienta de juego, eligiendo cuidadosamente las actividades, al principio bien breves, y prestando atención especial a su implementación y evaluación. Podemos comenzar con juegos simples y luego pasar a juegos más sofisticados.</p> <p>Además, el juego debe estar incluido de manera formal en el diseño del proceso de aprendizaje con el grupo: los participantes deben saber que la herramienta de juego es una elección deliberada y de base pedagógica, compatible con los objetivos del programa y cuyo uso será el objeto necesario.</p>

	<p>Finalmente, es útil para el docente detectar qué tipo de juegos disfruta y aquellos en los que se siente completamente a gusto durante la animación, donde su entusiasmo puede ser comunicativo más fácilmente, sin olvidar que los alumnos pueden tener preferencias muy diferentes. Por lo tanto, es aconsejable combinar los juegos que le gustan y que conoce bien con juegos populares entre los estudiantes, así como con juegos nuevos.</p>
<p>No es fácil para el docente aceptar la incertidumbre, que muchas veces produce inseguridad frente a una herramienta que puede escapar a los estándares convencionales.</p>	<p>Es cierto que las actividades lúdicas no son llamativas para los profesores que temen a lo desconocido, al cambio, al cuestionamiento o a la obligación de renunciar a un rol cuyos privilegios aprecian. Aparentemente, no hay duda de que el juego no es para ellos; sin embargo, sucede que un encuentro feliz con la herramienta lúdica logra vencer su reserva. Una vez más, un descubrimiento gradual del juego puede ser beneficioso, tomando como punto de partida objetivos bien definidos y claramente formulados. En cualquier caso, la falta de convicción es contagiosa: siempre es mejor elegir un juego simple en el que creas que participar en un juego a medias.</p>
<p>Jugar en clase puede hacerte creer en la falta de seriedad; cuestiona la legitimidad del profesor frente a los alumnos, los padres de los alumnos y los funcionarios institucionales.</p>	<p>Cualquier práctica no convencional conlleva el riesgo de ser cuestionada por quienes trabajan en el ámbito educativo. Ante tal problema, solo existe una solución: la perseverancia. Usar el juego con sabiduría, sin idealización ni sobreinversión lúdica, pero con la convicción de una decisión bien fundamentada y meditada, es sin duda fundamental. El juego no es un milagro y debe integrarse completamente en la secuencia de enseñanza.</p> <p>Además, hay que destacar la práctica, es sin duda ofrecer un campo activo y fértil a la crítica, pero también es darse la posibilidad de ser reconocido como un maestro atrevido,</p>

	<p>creativo y con espíritu de iniciativa. Cuando el enfoque forma parte de una actitud más generalizada de acción educativa, abre el camino a una mayor implicación en todos los niveles, desde la práctica en el aula hasta la reflexión teórica, pasando por la elaboración de material y la formación. Por tanto, es un factor para potenciar el papel del profesor.</p>
<p>Con frecuencia, los profesores temen perder el tiempo.</p>	<p>Cabe señalar que el juego puede reemplazar actividades que están firmemente ancladas en hábitos didácticos que no necesariamente son rentables, como ciertos ejercicios estructurales. El hecho de que estén incluidos en el manual no significa que representan actividades que no puedan ser reemplazadas de manera efectiva.</p> <p>Por otro lado, siempre será más interesante poner a todos los alumnos en acción en pequeños grupos que dar la palabra individualmente durante una sesión larga. El juego a menudo moviliza a toda la clase y permite que el profesor circule entre los subgrupos estableciendo intercambios fructíferos con ellos, mientras el resto de la clase está activa. Además, hay juegos que solo toman dos o tres minutos y que pueden cambiar drásticamente las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje.</p>
<p>Cuando el juego es muy adictivo, los profesores no saben cómo reaccionar ante lo que perciben como un “deslizamiento” hacia la lengua materna.</p> <p>Pasar este punto al final del cuadro</p>	<p>Lo que generalmente se interpreta como una mala señal, es decir, el cambio a la lengua materna para comunicarse durante el juego es de hecho una indicación de la participación de los alumnos en la actividad propuesta.</p> <p>Si durante el desarrollo de la actividad lúdica, los alumnos se encuentran en la necesidad de usar el idioma materno para poder participar activamente, lo que refleja la manifestación de una necesidad de comunicación que se ha creado, pero que no encuentra los</p>

	<p>medios de expresión adecuados, entonces se puede incluir, en las reglas del juego, el uso de la lengua extranjera, penalizando entonces cualquier desviación dentro del juego. También es necesario proporcionar a los participantes, antes del juego, los elementos necesarios para la comunicación lúdica. Los alumnos disfrutaron mucho al descubrir que pueden comunicarse en una situación de juego auténtica.</p> <p>Se presenta al final de este primer tipo de dificultades, un ejemplo de glosario básico para los jugadores en español. La versión en francés se adjuntará en anexos (# 3)</p>
<p>A menudo se atribuye al juego una función puramente lingüística y, por tanto, tenemos la sensación de que se trata de una herramienta con aplicaciones limitadas.</p>	<p>Limitar la explotación del juego a objetivos puramente lingüísticos equivale a ignorar la diversidad de la herramienta del juego, porque basta con indagar un poco para revelar el abanico infinito de sus posibilidades lingüísticas y de acción. Seguir creyendo que el juego del aula solo puede ser lingüístico sería limitarse solamente a un área que con el tiempo hace que se pierda la esencia del aprendizaje de un idioma foráneo.</p>
<p>El juego puede no atraer a algunos participantes, o incluso inhibirlos, especialmente cuando se usa como prueba.</p>	<p>Con la posible excepción de personalidades reservadas y totalmente resistentes al juego, los participantes no se inhiben por "el" juego, sino por un determinado tipo de juego, por lo que es fundamental diversificar la oferta lúdica en clase, así como elegir bien sus actividades y prepararse para su inclusión en la secuencia de enseñanza. No siempre se puede complacer a todos, pero se puede buscar satisfacer diferentes estilos de aprendizaje explotando la gama educativa más amplia posible, dentro de la cual el juego puede ocupar un lugar destacado.</p>

	<p>Una vez logrado eso, y para medir el desempeño de los aprendices, se puede optar por una evaluación formativa, que le permite tanto al alumno como al profesor lograr el objetivo de informar el grado de dominio alcanzado y elaborar estrategias que le permitan progresar y lograr un aprovechamiento satisfactorio.</p>
<p>El juego que a los alumnos les gustaría jugar no es un juego educativo</p>	<p>La falta de especificidad pedagógica no representa una desventaja real. Los juegos suelen transmitir representaciones culturales que pueden sustentar el aprendizaje. Percibidos por los alumnos como una apertura al mundo fuera del aula, estos juegos también promueven una actitud lúdica. Además, a menudo requieren intercambios que se prestan muy bien al desarrollo en el aula de idiomas. Y, finalmente, no es en el juego en sí donde reside el potencial educativo de forma abstracta, sino en su implementación, debidamente elaborada y ejecutada por el docente.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Ejemplo de glosario básico del jugador</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Para explicar las reglas y el flujo del juego (en el apéndice, se puede ver la versión en francés)</i></p> <p>De pie en círculo, en la misma línea, uno detrás del otro, cara a cara, en una sola fila. Mirarse. Darse la espalda. Pararse uno al lado del otro. Consultar. Avanzar. Retroceder. Salir. Sorprender. Ser penalizado, eliminado o premiado. Ganar. Perder, tener éxito. Estar quieto. Estar atado. Hacer un sorteo. Acumular, regalar, quitar, anotar, obtener, perder puntos. Darse la vuelta en el sentido de las agujas del reloj y en el sentido opuesto. Jugar solo, en pareja, en tres, en cuatro ... Jugar todos al mismo tiempo. Esperar, pasar, renunciar a su turno. Apostar. Ganar o perder la apuesta. Separar a los jugadores. Hacer trampa.</p> <p>Los jugadores, el líder, el ganador, el perdedor, los compañeros o los socios, los oponentes. Un tramposo. Un árbol.</p>	

Una ronda, un juego, un partido. Una vuelta de calentamiento, una vuelta para nada. La regla. El marcador. El comienzo, el final. La suerte. La dirección. El espíritu de equipo. Una promesa, una recompensa.

Debemos .... no debemos .... Usamos .... Necesitamos .... Es suficiente ... Está prohibido .... Está permitido .... Es aconsejable .... Tenemos derecho a No tenemos derecho a. Para empezar .... Al final del turno, del juego ...

"No he comprendido". "Y si....?" "¿Puede repetir eso por favor?".

Para expresarse durante el juego.

Detenido. Bien hecho. Es divertido. Me pertenece. ¿Es a quien? Es mi turno. ¡No es justo! Falló. Excelente (Sombrero). Continúa. Suponer. Tener cuidado. ¡Impresionante! Ganó. Tuve éxito. No lo he hecho a propósito. Paso. ¡Qué tipo más afortunado! Sin suerte. Más suave. Mas rápido. Has perdido. Eres realmente fuerte. Lo haces a propósito. Estás haciendo trampa.

#### **Accesorios del juego**

Dados, pelota, tarjeta, ficha, peón, tablero, reloj de arena, mandil ...

#### **Para juegos de cartas**

Disparar, barajar, cortar, dar, repartir, subir, robar, dejar, recoger, dar la vuelta a las cartas; mostrar sus cartas; deshacerse de sus cartas. El valor, la cara, el color de una carta. El diamante, la espada, el club, el corazón.

As, jota, reina, rey. Una mano. Un pico. Un montón. Una ventaja. Un bromista.

El segundo tipo de dificultades recurrentes durante el uso educativo del juego se refiere a los obstáculos relacionados con el cambio de estatus de los participantes:

Dificultad	Posible alternativa/solución
El juego obliga a veces a los participantes a salir del marco restrictivo de la enseñanza tradicional y a involucrarse de forma más autónoma y personal.	Los alumnos que parezcan confundidos por el cambio deben sentirse tranquilos, posiblemente explicándoles las razones de la elección lúdica y destacando el potencial de la estructuración del juego.
Algunos estudiantes temen exponerse en grupo, porque el	Sin lugar a duda, siempre se debe tener cuidado de no poner a los alumnos en situaciones incómodas. Por tanto, el profesor puede empezar por crear un contexto favorable al



<p>juego promueve la pérdida del anonimato.</p>	<p>surgimiento de la actitud lúdica, que permita a los alumnos distanciarse de sus acciones sin entorpecer su motivación. Luego debe permanecer atento a posibles situaciones imprevistas y no dudar en redirigir o incluso detener un juego que empieza a perder su esencia, lo que afortunadamente es bastante raro. Finalmente, es menos exigente para un alumno exponerse cuando el juego se juega en un grupo pequeño y no frente a toda la clase, y cuando todos están en las mismas condiciones de igualdad.</p> <p>Sin embargo, siempre se dará la opción a un alumno que se niega a jugar, por ejemplo, ofreciéndole que adopte otro rol específico dentro del juego (árbitro, asesor, comentarista) o proporcionándole una actividad en paralelo. Lo que importa es no excluir la participación. La mayoría de las veces, los que rechazan el juego o sus reglas acaban dejándose llevar por el placer manifestado por sus compañeros.</p>
<p>Algunos alumnos se niegan a jugar por motivos personales (fatiga o timidez, por ejemplo)</p>	<p>Curiosamente, los alumnos rara vez se niegan explícitamente a participar en una actividad convencional, aunque muchos no aprecian parte de ella. La negativa a jugar, por tanto, no debe interpretarse negativamente: al cambiar nuestra forma de hacer las cosas, a veces abrimos la puerta a lo que hasta entonces no se había expresado.</p> <p>Es apropiado en estos casos invitar amablemente al alumno a llevar a cabo la experiencia, presentándole una gama diversa de roles lúdicos y posiblemente dejándole la opción de hacer otra cosa (ver el párrafo anterior). Los tímidos a veces descubrirán con asombro y sorpresa que sobresalen en un juego que no conocían y que los exhibe sin incomodarlos, mientras que los cansados pueden eventualmente sentirse reanimados.</p>

Por último, no se puede pasar por alto de los obstáculos técnicos que llegan a surgir:

Dificultad	Posible solución
<p>A menudo, el juego requiere espacios que no corresponden con las condiciones físicas habituales de un aula.</p>	<p>Sin duda, hay que elegir actividades adaptadas a las condiciones materiales de cada uno, pero el abanico de posibilidades suele ser más amplio de lo que uno imagina. Si las sillas están fijas en el suelo, los alumnos pueden pararse, sentarse o moverse entre los asientos, según las necesidades del juego. Si el espacio abierto en la sala es pequeño y la actividad elegida requiere movimientos, un subgrupo puede jugar a este juego mientras el otro juega otra cosa, entonces los roles se invierten.</p> <p>Se pueden jugar muchos juegos en un espacio muy pequeño, pero si se desea configurar una actividad que definitivamente es incompatible con sus medios habituales, es posible salir al patio u ocasionalmente tomar prestado otro salón. La experiencia de juego, asociada con el cambio de escenario y la ruptura con la rutina, será aún más inolvidable.</p>
<p>Es difícil lidiar con el ruido</p>	<p>Por supuesto, en la clase de idiomas, los alumnos a menudo tendrán que hablar durante el juego, por lo que se tendrá que limitar el tiempo durante el cual todos los participantes hablan al mismo tiempo. También se darán instrucciones específicas de forma divertida; por ejemplo, anunciaremos en voz baja: "Silencio ... Durante este juego, todos somos espías ... debemos ser discretos ... Hablemos en voz baja ..."</p> <p>También pondremos en marcha gestos expresando silenciosamente la instrucción de bajar el volumen o silenciar a todos los participantes. Si algunos estudiantes parecen ignorar estos gestos, nos dirigimos a ellos primero</p>

	<p>mirándolos, acercándonos a ellos con la forma amable de alguien que pide ayuda, para transmitir un mensaje al resto de la clase.</p> <p>También hay juegos emocionantes y perfectamente silenciosos.</p>
<p>El profesor carece de experiencia en el juego y comete errores al implementar el juego.</p>	<p>Es cierto que es un riesgo aventurarse en un terreno desconocido, pero disminuye con el tiempo y la experiencia. Por tanto, el profesor se encargará de prepararse cuidadosamente para sus primeras incursiones en el campo de juego y, a condición de permanecer atento y sensible, poco a poco podrá tener cada vez más confianza en su experiencia, pero también en su instinto.</p> <p>Además, los beneficios de intercambiar con compañeros no deben pasarse por alto: con demasiada frecuencia, cada profesor se queda en su rincón, abrumado por la vida cotidiana, sin tener la oportunidad de discutir con sus compañeros. Paradójicamente, la puesta en común de herramientas y la reflexión sobre estas herramientas promueve su personalización.</p> <p>Hoy, este intercambio se ha hecho posible más allá de los compañeros más cercanos, a través de blogs y foros electrónicos donde se encuentran profesores con perfiles similares: trabajando dentro de una misma disciplina, hablando con un público de una determinada edad o lengua materna, trabajando en la misma zona geográfica, o simplemente ansiosos por discutir su profesión con interlocutores de todo el mundo.</p>

La práctica por sí sola no es suficiente para asegurar el dominio de una herramienta; es cuando va precedida, acompañada y seguida de una reflexión que realmente vale la pena. Para fomentar esta mirada crítica, a continuación, se enlistan ciertas pautas – [antes, durante y después

del juego] – consideradas como una lista de verificación para ayudar a aprovechar al máximo el juego en el aula. La serie de tareas a realizar puede parecer larga; sin embargo, muy rápidamente, varias de ellas se automatizarán y la implementación del juego se simplificará.

### **3.3.10 Antes del juego**

En primer lugar, se debe determinar si el enfoque lúdico puede adaptarse al público objetivo y si puede lograr los objetivos específicos y generales buscados. Si la respuesta es negativa, conviene preguntarse si la imposibilidad así declarada se debe a factores objetivos o si se trata de un prejuicio personal hacia el juego. En este último caso, se recomienda que el profesor defina el potencial enriquecimiento de la práctica lúdica y sus beneficios sobre los alumnos, así como recurrir a los medios para apropiarse de la herramienta lúdica.

También puede ser que el juego sea compatible con los alumnos y los objetivos, pero, que otras razones hagan dudar al docente, por ejemplo, la necesidad de tener otras herramientas avanzadas para lograr la meta deseada; Dificultades para configurar el juego adecuadamente por razones de tiempo, espacio, presupuestos, estado de ánimo etc. En este caso, si debe determinar si aún se quiere usar un juego, por qué motivos y cuáles serán las soluciones para los obstáculos así identificados.

Al momento de elegir un juego, es necesario especificar los motivos de esta elección. Por ejemplo, ¿se trata de dinamizar a un grupo que adopta una actitud pasiva? ¿Se pretende crear las condiciones para un ensayo significativo? ¿Se trata de diversificar las modalidades de trabajo en grupo, por ejemplo, dando la palabra a tantos participantes como sea posible? Una vez definidas las necesidades educativas de esta forma, podemos hacer una lista de juegos que correspondan a estos criterios que conocemos o que podríamos encontrar en las fuentes disponibles, y hacer una elección de esta lista. A veces sucede que un juego nos seduce, y es el deseo de ponerlo en práctica, lo que nos lleva a una opción divertida. Incluso en este caso, será necesario preguntarse sobre la relevancia de utilizar este juego y las razones educativas que justifican nuestra elección.

Una vez elegido el juego, es importante comprobar si realmente corresponde a los objetivos previstos. La pregunta no es si es "realmente" un juego, sino si el juego es capaz de ofrecer los resultados esperados. Así, un juego en el que solo uno de los jugadores acapara la pista, no promoverá la expresión de todos, como tampoco un juego tranquilo despertará a un grupo dormido. Por supuesto, esta etapa de reflexión puede llevarnos a considerar las necesidades detectadas de

antemano desde un nuevo ángulo: por ejemplo, ¿realmente estamos tratando de "despertar" al grupo con una actividad muy animada? ¿O estamos más bien apuntando a una mayor implicación de todos, que se puede obtener de un juego muy tranquilo, pero siempre exigente para los jugadores?

Para responder a este tipo de preguntas, será útil identificar los mecanismos lúdicos que operan en el juego elegido (el azar, la imitación, el vértigo, la competencia); las habilidades que se buscan desarrollar; las actividades de comunicación lingüística que se necesitan implementar; los ámbitos de la vida social en los que encaja su contenido temático; el nivel del idioma requerido, etc. En definitiva, será útil echar un vistazo analítico al juego para conocerlo mejor. El cuestionario propuesto por Weiss (2002) bajo el título "Situación una actividad" (a continuación) puede resultar un valioso complemento para conducir esta reflexión.

Para situar una actividad:

1. ¿Cuál es el objetivo de esta actividad?
2. ¿A qué nivel de aprendizaje se puede introducir?
3. ¿Qué conocimientos lingüísticos previos necesita tener el alumno?
4. ¿Qué habilidades entran en juego?
5. ¿Qué aporta esta actividad en términos de aprendizaje?
6. ¿Podemos hacerlo individualmente o en grupo?
7. ¿Es una actividad?
  - ¿convergente? (producción guiada)
  - ¿divergente? (producción abierta)
  - ¿Qué requiere la resolución de nuevos problemas? (producción libre)
8. ¿Dónde encaja en la progresión?
9. ¿Cuándo podemos ofrecerla?
  - ¿durante una lección?,
  - ¿al final de una lección?,
  - ¿en cualquier momento?
10. ¿Podemos ofrecerla varias veces?
  - ¿cómo es?
  - ¿con una variante?
11. ¿Qué preparativos requiere?

12. ¿Qué instrucciones se deben dar?

13. ¿Cuánto dura?

14. ¿Cuándo y cómo se debe controlar la producción lingüística?

Rara vez un juego se adapta perfectamente a todos los alumnos y todos los propósitos. Es aquí donde la capacidad del docente para articular sus elecciones metodológicas y pedagógicas son fundamentales, debido a que le permitirá discernir los parámetros sobre los que debe trabajar para introducir adaptaciones relevantes. En las hojas de juego que se proponen en este trabajo y adjuntas en anexos, se intentará proporcionar matrices a partir de las cuales cada profesor puede personalizar su versión del juego.

Una vez resueltas las cuestiones anteriores, será posible especificar el mejor momento de la secuencia para introducir el juego, así como predecir su duración total y la duración de cada una de las etapas, con posibles pausas. También se decidirá de antemano el rol o roles que asumirá el profesor durante el juego (líder, jugador, árbitro, asesor, observador, etc.); Se preparará la presentación del juego, decidiendo en particular si justificar o no la elección lúdica, y si es relevante incluir una actividad preliminar en torno al léxico del juego.

Es necesario saber de antemano cuál será la organización óptima de los grupos (por ejemplo: ¿cuál es el número máximo y mínimo de jugadores o equipos a contemplar?; ¿Qué pasa si un equipo tiene un número diferente de participantes? ¿los jugadores se colocarán en un círculo, en una sola fila, en filas, cara a cara?)

Siempre debe haber alternativas disponibles para los alumnos que no deseen participar en el juego.

Mucho antes del inicio de la sesión, el docente tendrá que revisar el equipo, asegurándose de que sea suficiente, esté completo y en buen estado. También determinará cuándo es el mejor momento para distribuir este material (antes o después de la explicación de la regla; antes o después de la vuelta de calentamiento, si se considera necesario).

Por último, se recomienda organizar el espacio (por ejemplo, limpiar el espacio de juego, colocar las sillas en círculo o semicírculo, etc.), preferiblemente antes de que lleguen los alumnos.

### **3.3.11 Durante el juego**

En un contexto escolar, tendremos en cuenta las actividades que precedieron a la clase de nuestro idioma a enseñar. ¿Están saliendo los alumnos de una larga sesión de deporte? En este

caso, quizás prefieran un juego que no requiera mucha condición física; a menos que solo necesiten un breve descanso antes de reiniciar. ¿Asistieron a clases durante las cuales se vieron obligados a sentarse durante varias horas seguidas? Quizás entonces sea apropiado canalizar su deseo de movimiento a través de un juego más físico, etc.

El profesor, el único que conoce (casi) todas las variables de su situación docente, es también el único capaz de tomar la mejor decisión, caso por caso. Es muy importante marcar claramente que el juego está a punto de comenzar para promover la actitud deseada.

La presentación del juego incluye, por un lado, la justificación de la elección lúdica y la aclaración de los objetivos educativos previstos y, por otro lado, la información sobre el juego en sí (regla, objetivo, duración).

En el primer caso, se trata de ganarse el apoyo de los participantes, haciéndoles comprender el valor educativo de la actividad. Este proceso no es obligatorio, en particular con una audiencia de alumnos que ya han captado la lógica del juego en clase; Entonces podemos limitarnos a enunciar brevemente los objetivos, o preferir mantener esta discusión para después del juego. Cabe mencionar que, en cualquier caso, el profesor debe ser capaz de responder a cualquier pregunta sobre los motivos de su elección y sobre los objetivos perseguidos.

La presentación del juego deberá ser preparada, de manera que se entiendan claramente las instrucciones y que los participantes tengan a mano todos los elementos necesarios para el buen desarrollo de la actividad. Gracias al trabajo previo, esta fase debería transcurrir sin problemas. Se tratará, por tanto, de constituir los equipos según los procedimientos previamente elegidos, de asignar o haber asignado los distintos roles previstos, luego de poner en marcha el juego.

Si la iniciativa está ahora en manos de los jugadores, el docente, no obstante, permanecerá atento al progreso material, a la gestión del tiempo, a la dinámica del grupo, así como a la adecuación de la actividad en relación con los objetivos previamente diseñados. Jugará el papel que había elegido de antemano, cuidando de no juzgar a los jugadores y, sobre todo, de no abusar del poder que le otorga un mejor conocimiento del juego, su nivel lingüístico superior y su posición jerárquica privilegiada. Las reglas del juego se aplican a todos, y cualquier intrusión que no cumpla con estas reglas contribuye a romper la confianza en la lógica del juego, poniendo así en duda no solo la actividad actual sino la confiabilidad futura de la herramienta del juego.

El docente también deberá observar los procesos en curso, con dos propósitos en mente: por un lado, identificar qué se retomará con el grupo después del juego, ya se trate de detalles sobre

el funcionamiento divertido del juego o del lenguaje; y, por otro lado, identificar las modificaciones a considerar en usos posteriores, ya sea para mejorar la actividad o para adaptarla a nuevos contextos u objetivos.

### **3.4 Después del juego**

El final del juego no marca el final del uso educativo del juego, y aquí es donde reside una de las diferencias esenciales con el juego libre. De hecho, una vez finalizado el juego, es importante hacer un balance de los sentimientos de los jugadores sobre la experiencia del juego y pedirles que expresen sus impresiones sobre el momento del juego.

Inmediatamente después, llegará el momento de expresar y evaluar los logros obtenidos a través del juego, relacionándolos con los objetivos que nos proponíamos. Cuando se hayan alcanzado los objetivos, el docente invitará al grupo a explicar los conocimientos adquiridos con el fin de consolidar la transferencia; también situará al juego como una progresión general recordando los pasos ya realizados y anunciando los siguientes pasos a alcanzar. Por otro lado, los resultados pueden no ser los previstos; en ese caso, se buscará, preferiblemente con la ayuda de los alumnos, averiguar las razones del fracaso para remediarlo mejor.

Se habrán planificado procedimientos específicos de almacenamiento de materiales especialmente cuando son numerosos o pequeños. Es recomendable buscar la ayuda de los jugadores, reservando un tiempo específico para volver a poner todo en su lugar correctamente y comprobar si el equipo está completo.

Si se han utilizado varias copias del mismo juego, puede resultar útil distinguir entre las copias al diseñar el juego; por ejemplo, si las barajas de cartas están impresas en papel de diferentes colores, será fácil detectar una carta que no pertenece a una determinada baraja. Si se utilizan peones, se pueden tomar medidas para discriminarlos según su tamaño o su forma. Para distinguir varios conjuntos de material prefabricado, pueden pegárseles puntos de colores.

#### **3.4.1 Recursos lúdicos y creativos.**

A continuación, se desglosan algunos ejemplos de juegos de diferentes enfoques. Los dos primeros abordarían el tema de las oraciones de relativo con el uso del modo Subjuntivo/Indicativo. Los juegos constituyen una serie para realizar durante ciertas sesiones consecutivas. Cabe mencionar que los juegos gramaticales deben tomar en cuenta el estilo de estudio de los alumnos. En otras palabras, si son alumnos que se están introduciendo en el aprendizaje del francés, si disponen de las habilidades analíticas; si no tienen problemas con las



nociones gramaticales porque saben descomponer una oración y sacar los elementos que les interesen; si prefieren trabajar individualmente.

Los juegos gramaticales les ayudan a hablar con más fluidez y les enseñan a utilizar las nociones gramaticales en un contexto comunicativo. A cambio, los alumnos dependientes son los que necesitan un contexto y no pueden identificar cierta información. Los Juegos hacen que los alumnos dependientes, que normalmente tienen problemas con la adquisición, practiquen la corrección gramatical y trabajen sobre la adquisición de un elemento pequeño.

*Ejemplo del juego 1:*

La presente actividad está orientada en la identificación de estructura y, en consecuencia, en el desarrollo en lengua materna. Se evitará enfocarse en la producción oral, la cual no sería el objetivo principal; pues se pretende identificar cómo se estructuran las oraciones de relativo en francés. Se introduce el juego después de haber explicado el material gramatical. Cabe mencionar que es necesario, como lo indica Reyes Llopis García (2006:5), entregar a los alumnos una ficha con una explicación detallada. Se agrega un elemento comparativo entre la lengua materna y el francés como lengua foránea estudiada, haciendo hincapié en los errores que comúnmente suelen ser cometidos por los alumnos. El trabajo se puede realizar en grupos o en parejas.

El docente entrega un texto en el que una persona habla de su vida. Los alumnos tienen unos minutos para leer el texto de una manera rápida y recordar el mayor número de hechos presentados. En el texto no se introducen palabras que los alumnos no conozcan. A continuación, cada grupo sortea tarjetas en las que se hallan dos oraciones de relativo, una con el Presente Indicativo y la otra con el Presente Subjuntivo. La tarea de los alumnos es decidir cuál de las versiones es la correcta en cuanto a la carta que habían leído. Se pedirá argumentación. Por cada tarjeta los alumnos reciben un punto. Gana el que consiga más puntos.

*Ejemplo del juego 2:*

La esencia de este juego está orientada en la producción oral y en el buen uso de las formas verbales en las oraciones de relativo, y demuestra si los alumnos han asimilado el concepto. Cada alumno recibe una ficha dividida en dos partes. La primera habla de lo que el alumno sabe hacer y la segunda son problemas que necesita resolver. El profesor tiene que preparar tantas tarjetas de acuerdo con la cantidad de los alumnos en clase. Ejemplo:

*Alumno 1:* Busco a alguien que me ayude a cambiar la llanta

*Alumno 2:* Yo sé cambiar llantas, te ayudo. Yo busco a alguien que me enseñe a cocinar.

*Alumno 3: Yo sé cocinar, te ayudo, pero yo busco a alguien que me ayude a comprar zapatos...etc.1*

### **3.4.1.1 Diseño de ciertas actividades lúdicas**

Entre la gama de matrices versátiles que se presentan en el espacio lúdico, se pueden encontrar actividades inspiradas en juegos repartidos por todo el mundo, otras pertenecen a la herencia de los juegos francófonos y, finalmente, otras que podrían representar matrices poco conocidas pero cuya experiencia ha demostrado la eficacia educativa. Algunos ejemplos que se enlistan a continuación – cuya versión en francés se adjuntará en anexos – son aplicables en muchas situaciones de enseñanza / aprendizaje, parecen caracterizarse por un gran potencial de diversión. Simples y flexibles, no requieren soportes sofisticados y generalmente son particularmente productivos.

Es por lo que, en este caso, se indicarán muy brevemente las características generales de la matriz, para luego dar un ejemplo detallado de la práctica en el aula, incluyendo algunas guías para nuevas variantes, según los objetivos perseguidos. De esta forma, el docente de francés encontrará, por una parte, varias posibilidades concretas que facilitan introducir el juego en el aula, y por otra, material que llegue a necesitar para otros usos educativos.

La mayoría de las propuestas de actividades encontradas son aptas para todos los niveles, desde el primer nivel del Marco Común Europeo de Referencia (descubrimiento o A1) hasta el último (dominio o C2), y están ilustradas con ejemplos destinados al nivel A1. Otras matrices de nivel A2 son adaptables a niveles superiores. La idea consiste en tener en cuenta diferentes actividades con enfoque comunicativo para ayudar al alumno a lograr un mejor aprovechamiento. En los ejemplos siguientes, se indican las habilidades generales y las habilidades comunicativas del lenguaje.

Cada ejemplo indica también el material requerido; cuántos alumnos por grupo de trabajo como posibilidad a considerar; la modalidad de trabajo recomendada (en grupo grande o por subgrupo; participación individual o colectiva); la duración media de un juego (de 3 a 30 minutos, con un predominio claro de actividades que duran alrededor de diez minutos); así como la consideración de algunas variaciones. Para no sobrecargar y complicar las matrices sugeridas, se evitó explicar las estrategias como planeación, ejecución, y evaluación.

*Juego 1: La batalla*

Concepto:	Los jugadores se turnan para deshacerse de sus cartas y enumerar los elementos del corpus en un orden predeterminado. Cuando la carta que se sacó coincide con la carta anunciada, todos los jugadores deben poner sus manos extendidas sobre la pila de cartas. El último en poner su mano se lleva todo el conjunto de cartas. El primer jugador en deshacerse de todas sus cartas gana.
Observación:	Para este juego de cartas, se puede reutilizar el soporte de “Yo, el primero/la primera”. La enumeración repetida de los elementos la convierte en una buena actividad de sistematización, que requiere tanto concentración como rapidez.
Variante detallada:	Usando el tiempo del pasado
Actividad (es) de lenguaje dirigida (s):	La producción oral guiada.
Habilidades generales o lingüísticas requeridas:	Habilidad gramatical (conjugación de verbos que usan el auxiliar correspondiente en tiempos compuestos).
Nivel (es) de idioma:	A1 o superior
Material requerido:	Una lista de unos veinte verbos y las cartas correspondientes para cada jugador. Para esta variante, la siguiente lista: ir, llegar, descender, entrar, ascender, morir, nacer, irse, pasar por, quedarse, volverse, divertirse, vestirse, acostarse, enojarse, levantarse, perderse, salir, caer y venir.
Plantilla ideal / plantilla posible:	2 a 6 jugadores / ilimitado
Grupo de trabajo:	En grupos de 2 a 6 jugadores: participación individual.
Duración promedio de un juego:	10 minutos.
Objetivo del juego:	Ser el primero en deshacerse de todas sus cartas.
<b>Procedimiento</b>	
Presentar los materiales de juego.	Tienen ustedes una lista de verbos que se conjugan con el auxiliar: <i>SER</i> . Estos verbos se enumeran en las tarjetas que cada uno de ustedes tiene en la mano. Jugarán en grupos de [...]

	<p>jugadores. Se van a mezclar las cartas de todos los jugadores del mismo grupo y se va a colocar la lista de los verbos en el pizarrón a la vista para todos ustedes.</p>
<p>Dar la instrucción inicial.</p>	<p>Una vez que hayan barajado sus cartas, distribúyanlas uniformemente entre todos los jugadores. No las miren: manténganlas boca abajo en una mano. Empieza el que tenga el pelo más largo. Sacará la primera de sus cartas y, simultáneamente, propondrá una oración con el primer verbo de la lista, en primera persona del singular. Por ejemplo, "Fui al cine anoche".</p> <p>El segundo jugador a su vez sacará una carta proponiendo una oración con el segundo verbo de la lista, siempre a la misma persona, y así sucesivamente.</p> <p>Una vez que la lista esté completa, comenzarán desde el principio, pero utilizando la segunda persona del singular.</p>
<p>Advertencia:</p>	<p>Cuando el verbo de la oración también aparece en la tarjeta que se sacó, todos deben poner la mano sobre ella. El último en dejar su mano recoge todas las cartas.</p> <p>El primero en deshacerse de todas sus cartas, o el que tenga menos cartas en la mano cuando haya terminado de conjugar los verbos en singular y plural, gana.</p>
<p>Notas sobre el uso didáctico</p>	<p>Este juego es especialmente adecuado para reforzar la sistematización de ciertos conceptos gramaticales.</p> <p>Con los estudiantes rebeldes, se debe tener cuidado para asegurarse de que el perdedor no golpee las manos de sus oponentes.</p> <p>Para grupos de 2 jugadores, veinte cartas podrían ser suficientes. Para grupos de 3 a 6, es mejor preparar más tarjetas; por eso se recomienda utilizar unas veinte cartas por jugador.</p> <p>Para la corrección lingüística, se enfatizará en primera instancia sobre la corrección entre los compañeros mismos del grupo, mientras que al mismo tiempo, el profesor circulará entre los grupos para identificar cualquier error, que será retomado y corregido posteriormente frente a toda la clase.</p>
<p><b>Algunas sugerencias de las variantes</b></p>	
<p>Para aumentar el nivel de dificultad</p>	<p>Las cartas se pueden proporcionar con caracteres muy pequeños, que obligan a los jugadores a escuchar lo que dicen sus oponentes en lugar de leerlas.</p>

Para variar el nivel del lenguaje	El contenido temático del juego y las restricciones correspondientes se pueden variar, dependiendo del nivel que se pretende alcanzar
Para desarrollar la habilidad de la comprensión oral	Después de reproducir un documento de audio, se puede proporcionar una lista de preguntas y distribuir tarjetas de respuesta. Cuando la carta que se sacó responde a la pregunta anunciada, los jugadores deben poner sus manos sobre ella. Esta variante solo funciona con grupos de 2 o 3 jugadores. Además, se jugarán 2 o 3 rondas en lugar de 6.
Para desarrollar la habilidad de la comprensión escrita	Se puede adaptar la variante para la comprensión oral, desarrollando preguntas y respuestas a partir de un texto escrito.
Para trabajar la producción escrita	Se puede pedir al perdedor escribir un texto a partir de los elementos existentes; luego pasar el texto al grupo de clase para su apreciación.
Para sensibilizar sobre la interculturalidad	Se puede proponer una colección basada en elementos interculturales (personaje + nacionalidad; plato u objeto típico + ciudad; evento + fecha), asegurando que cada elemento solo pueda asociarse con uno de los otros elementos.
Para desarrollar el aspecto de vocabulario/ léxico	Se puede diseñar una colección de imágenes basadas en un principio de concordancia (singular/plural, femenino, masculino, país/nacionalidad, profesión/herramienta)
Para reforzar el aspecto gramatical	Se puede establecer una restricción gramatical específica a lo trabajado anteriormente.
Para trabajar el aspecto de fonética	Se puede hacer uso de una lista de oraciones cortas construidas a partir de pares de oposiciones fonéticas. Ejemplo en francés porque la traducción no sería lo mismo "C'est une belle rue/C'est une belle roue ; Il sait tout/Il s'est tu..."

### *Juego 2: ¡Bingo!*

Concepto:	Se entregan a los participantes tarjetas con recuadros numerados o ilustrados. Luego, se dibujan números o artículos que muestran los elementos escritos en todas las tarjetas. Cuando el sorteo corresponde a un número o a una ilustración que aparece en la tarjeta, el jugador marca el cuadrado con un marcador. Quien alcance primero la puntuación acordada gana y grita "Bingo".
-----------	--

Observación:	Este juego de azar pertenece antiguamente a la familia de juegos de apuestas combinadas. Bajo diversas variaciones, el bingo es conocido en todo el mundo. La versión que aquí se presenta es adecuada desde los primeros temas.
Variante detallada:	Bingo de números.
Actividad (es) de lenguaje dirigida (s):	Comprensión oral; opcionalmente, producción oral guiada.
Habilidades generales o lingüísticas requeridas:	Habilidad de aspecto vocabulario (los números)
Nivel (es) de idioma:	A1 o superior
Material requerido:	Tarjetas de juego necesarias, jugadores  En este caso, 24 tarjetas de 12 casillas, 32 tarjetas con los números (103, 120, 173, 182, 214, 265, 289, 291, 328, 339, 347, 417, 434, 470, 501, 551, 566, 598, 644, 652, 685, 706, 723, 736, 745, 816, 848, 872, 905, 963, 987, 999) y 300 fichas pequeñas.
Plantilla ideal / plantilla posible:	2 a 24 jugadores (o mas, agregando nuevas tarjetas)
Grupo de trabajo:	En equipo grande; participación individual ou por equipos de 2 o 3 jugadores.
Duración promedio de un juego:	3 a 10 min
Objetivo del juego:	Alcanzar primero la puntuación acordada para poder gritar “¡Bingo!”
<b>Procedimiento</b>	
Presentar los materiales del juego.	Una tarjeta y 12 fichas por jugador o equipo.
Dar la instrucción inicial.	Voy a leer una serie de números en voz alta. Algunos de estos números se muestran en su tarjeta. Tan pronto como reconozcan el número anunciado en su tarjeta, coloquen una ficha en él. El primero en llenar su tarjeta [o en alinear un número predeterminado de fichas] gana.  Observación  Posiblemente, con principiantes, anunciamos tres niveles de dificultad.  Continuación de la instrucción

	<p>Jugaremos tres rondas de distintos niveles de dificultad. En la primera ronda, leeré el número lentamente, lo repetiré tres veces y les mostraré la tarjeta correspondiente. En la segunda ronda, leeré el número dos veces a velocidad normal; y solo les mostraré la tarjeta solamente si alguien pregunta. La tercera vez, leeré el número una sola vez, a velocidad normal, y no les mostraré la tarjeta.</p>
<p style="text-align: center;">Notas sobre el uso didáctico</p>	
<p>Notas sobre el uso didáctico</p>	<p>Este juego es especialmente adecuado para sistematizar o reforzar los números, pero también se puede utilizar para preparar los alumnos a nuevos desafíos.</p> <p>La actividad es tan corta que conviene organizar rondas de al menos tres, lo que también permite que haya varios ganadores. Al final de cada turno, es recomendable pasar su tarjeta al siguiente jugador, para que se pueda jugar con una tarjeta diferente cada vez.</p> <p>Es importante que los alumnos jueguen en grupos/tándems, en la medida en que se fomenta el intercambio y la corrección entre sí.</p> <p>Los profesores a veces temen que el hecho de jugar con números de tres dígitos (cientos) en lugar de decenas (dos dígitos) aumente demasiado la dificultad del lenguaje del juego. Sin embargo, una vez que los alumnos sepan cómo contar hasta cien, el esfuerzo necesario para llegar a mil (o incluso más) es realmente muy pequeño. Las centenas consisten en combinar un número que va del 2 al 9 con la palabra "cien", posiblemente seguido de un número menor que cien. La experiencia ha demostrado que el desafío está al alcance de los principiantes y que suelen estar muy motivados cuando descubren que son capaces de afrontarlo.</p> <p>Se optó por esta versión de bingo con 24 tarjetas de 12 casillas por varias razones: permite jugar con números muy diversos; leer el juego de cartas no lleva más de tres minutos; un equipo de 24 tarjetas permite trabajar con suficiente profundidad en torno a diversos objetivos léxicos, gramaticales o fonéticos sin saturar a los alumnos; para ganar se debe recolectar al menos 12 números.</p> <p>Para transformar fácilmente este juego y usarlo con otros conjuntos, todo lo que se tiene que hacer es asociar cada número con un nuevo elemento y reemplazar uno por otro en las tarjetas.</p>

	<p>Para crear nuevas tarjetas con un número diferente, es útil conocer la siguiente ecuación: tarjetas x número de recuadros por tarjeta = elementos + ocurrencias/apariciones. De hecho, el número de tarjetas multiplicado por el número de recuadros por tarjeta (total que indica el número de recuadros disponibles) debe ser igual al número de elementos diferentes del grupo multiplicado por el número de apariciones de cada uno de ellos, indicando el número de elementos representados). Aquí, por lo tanto, 24 tarjetas x 12 recuadros = 32 elementos x 9 ocurrencias (= 288 recuadros en total con un elemento en cada uno).</p>
<b>Algunas sugerencias de las variantes</b>	
Para aumentar el nivel de dificultad	Con los alumnos que ya conocen los números, se puede pedirles leer los números al revés, es decir, "trescientos uno" para 103 y "ochocientos veintitrés" para 328, por ejemplo.
Para variar el nivel del lenguaje	Se puede realizar cambios de acuerdo con el nivel de francés. Para seguir en lo numérico, se pueden utilizar por ejemplo los números de teléfono.
Para desarrollar la habilidad de la comprensión oral	<p>Para cambiar la actividad de tipo numérico, se puede llevar los alumnos a otro nivel de dificultad. Con una lista de personajes famosos, por ejemplo: "Nació en Francia al inicio del siglo XX, era una cantante famosa de estilo clásico. Tuvó una infancia trágica. Su película "la vie en rose: gano muchos premios Oscar" [Edith Piaf].</p> <p>También, uno o más alumnos pueden dirigir el juego. Dichas actividades son adecuadas para este tipo de objetivos. Luego podemos dar la instrucción de parafrasear un objeto (elección depende del contexto) para que los alumnos adivinen (con una lista de comida, por ejemplo: "Lo compramos en la panadería, es un símbolo de Francia. Ojo, no, no, no, esto no es la baguette.....¡Sí, el croissant! ".</p>
Para desarrollar la habilidad de la comprensión escrita	<p>Se pueden elaborar tarjetas con los números escritos de forma legible en todas las letras.</p> <p>Para los casos no numéricos, podemos mostrar definiciones breves sin leerlas.</p>
Para trabajar la producción escrita	Podemos indicar que, para ganar el juego definitivamente, el ganador deberá ir y escribir los números de su tarjeta en el pizarrón. Con diferentes series, después del juego de bingo, se puede pedir a los jugadores que imaginen una historia que incluya todos los elementos de su tarjeta.



Para sensibilizar sobre la interculturalidad	Se puede jugar con una lista de productos culturales francófonos de diversa índole (objetos, expresiones, platos, eventos, lugares, monumentos, pero también personajes, etc.); para darle más ánimo al juego, en lugar de simplemente elaborar la lista de nombres, se proporcionarán definiciones en forma de acertijos. Ejemplo Este es uno de los platos favoritos de los franceses, de origen bereber ... [Cuscús] "...etc. Los ejemplos se relacionan con los temas culturales de la unidad didáctica de la semana o del mes ya sea en curso o de la unidad anterior.
Para desarrollar el aspecto de vocabulario/ léxico	Podemos jugar con otros elementos relacionados con la unidad aprendida en clase.
Para reforzar el aspecto gramatical	Podemos jugar con otras estructuras, por ejemplo las preposiciones para la localización en el espacio; preposiciones antes de los nombres de los países; adverbios derivados de adjetivos; verbos conjugados; artículos partitivos ...
Para trabajar el aspecto de fonética	Los pares de oposiciones fonéticas son recomendados en los juegos.

103	328		963	289			265	103	434			706	598	652		
214		173	987			328	289			347		470	872	417		685
		736	999			598		736	963			723	905			
598		872		120		339		173	214			551		182		644

999	434	265	289				999	434				551	182			
	328	103				328	265	103		214		999	501	736		
745		339		291		120		291				566	434	987	905	
	816	214	470			816	501	470	745				706	685		848

339	173	566		816		501		173				848	706	182		120
417		265		103		417	652	566		598			816	652	905	
	598	652				347	265	103				173		872		644
963		501	347				291	963	339			566		987		

214	470		644			598	652	470		905		289	120	987		
347	291	551		598			339	644		214			905	501		723
417		265	328			685	551			417		736	214	999	848	
745		434				347		745				872		328		

872		328		103			347	501				745	905	685		566
	120		289				816	417	745			963		848		
291		173		745			706	685	551		736		723		434	
999	339	214		816			566		905	339		417	551	736		339

173		347					182		723		470		685		182		905
328	103			265			551		872					723	470		816
598	289	963					644	848	434	905				872		706	644
736	470	566	434				705		999		685		987	848	173		

470				265			706		905		987			848	706	987	
963				652			963		501				182		501		963
		745	103				551		566		685			999	652		736
347	566						120		736	848				289	120	644	

291	501	339		417			120	987	848				328		120		
723		685	598					291		816	182		987		291		182
551		434	347				652	173	872				816		706		652
265	745						723	644			289		723	872		999	289

### *Juego 3: Todos tienen su propia historia*

Concepto:	A partir de un texto con espacios vacíos para rellenar, los jugadores intentan reconstruir y luego completar una historia.
Observación:	Esta actividad basa su aspecto lúdico en un dictado inicial así como en el desglose y el registro de detalles. Implica tanto las habilidades lingüísticas como la creatividad.
Variante detallada:	En ese momento.
Actividad (es) de lenguaje dirigida (s):	Comprensión oral y producción escrita
Habilidades generales o lingüísticas requeridas:	Conocimiento (cultura general: intertextualidad literaria); habilidades lingüísticas (en particular léxicas, gramaticales, semánticas, ortográficas) y pragmáticas (en particular discursivas).
Nivel (es) de idioma:	A2 o superior.
Material requerido:	Una narrativa en forma de texto con varios espacios en blanco para rellenar.  Ejemplo:

	En ese momento [...], estaba en todas partes. Abarcaba el [...], el [...] y el [...]. El [...] miraba el [...] desde el suyo [...] y el [...] caminaba [...] en el [...] [...]. Todo parecía [...] y [...]. Qué [...] [...]! Parecía un [...] [...]. Sin embargo, [...].
Plantilla ideal / plantilla posible:	2 a 24 jugadores
Grupo de trabajo:	Grupo grande; participación individual, luego en equipos de 3 jugadores.
Duración promedio del juego:	30 minutos.
Objetivo del juego:	Encontrar la mayor cantidad de elementos del texto original y escribir la mejor continuación.
<b>Procedimiento</b>	
Dar la instrucción inicial relacionada con el dictado	<p>Hoy vamos a hacer un dictado un poco diferente de lo normal. Voy a dictar una historia que me gusta mucho, pero ¿Qué creen? Mi memoria no es muy buena y olvidé varias palabras. Cada vez que me encuentre con una palabra olvidada, la reemplazaré con ¡Biip!. Entonces, al momento de escuchar ¡Biip!, dejarán un espacio vacío en la línea, porque al final del dictado tendrán que reemplazar estos espacios con palabras.</p> <p>Primero les voy a leer el texto completo para que tengan una idea. Luego se los leeré dos veces: la primera para que escriban, y la segunda para que puedan verificar lo escrito en su versión. Luego les explicaré cómo completar el texto.</p> <p>A continuación, algunos de los pasos importantes a considerar:</p> <p>*- Se realiza la lectura del texto completo, a velocidad normal, reemplazando los vacíos con ¡Biip! Algunos movimientos teatrales requeridos variando la intensidad, entonación, duración y el tono de cada ¡Biip!. El último ¡Biip! Debe ser mucho más largo. Este paso es importante porque marca la singularidad del dictado con vacíos para rellenar, despierta la curiosidad de los alumnos y promueve un cambio de actitud hacia una actividad reconocida como monótona.</p> <p>*- Asegurarse de que la pronunciación sea clara sin exagerar, para que los jugadores puedan distinguir claramente los artículos y evitar la confusión fonética, así como no olvidar indicar los signos de puntuación.</p> <p>*- Revisar el texto para que los jugadores verifiquen que su versión sea correcta.</p>

	<p>*- Dar las instrucciones relativas a la intercorrección y la forma de rellenar los vacíos.</p> <p>Al momento de dirigirse a los alumnos:</p> <p>*- Ya ven, ¡mi memoria me hace pasar a menudo por malos momentos! Ahora les pido que trabajen en equipos de tres para corregir su dictado y crear una versión única para todo el equipo que escribirán de forma ordenada en una nueva hoja. A medida que avancen, traten de llenar juntos los espacios vacíos con una serie de palabras coherentes. En cuanto al último ¡Biip!, mucho más largo, no se trata de escribir una sola palabra, sino que es la continuación y el final de la historia, en dos o tres párrafos. Tienen 15 minutos.</p> <p>Observación:</p> <p>*- Mientras los equipos corrigen y completan su texto, el docente circula entre los grupos para responder a las dudas y señalar, si es necesario, posibles pistas falsas. Por ejemplo: ¿Qué paso con el agua?, ¿estaba en todas partes? ¿Están seguros/seguras de que esta palabra es la adecuada? ¿Por qué?</p> <p>*- Al final de los 15 minutos, pedir que los equipos intercambien su texto con el equipo siguiente para llevar a cabo una corrección/coevaluación rápida.</p> <p>*- Dar las instrucciones relativas al conteo de puntos.</p> <p>Nuevamente dirigirse a los alumnos:</p> <p>¡Oh, realmente me estoy olvidando de todo hoy! De hecho, ¡tengo el texto original conmigo! Comparemos entonces ese texto con el suyo. Cada equipo tiene delante el texto del otro equipo vecino: Van a contar cuántas palabras del texto original han encontrado sus compañeros. Aquellos que encuentren más palabras serán aplaudidos durante diez segundos.</p>
Notas sobre el uso didáctico	<p>Este juego es especialmente adecuado para la sistematización (si el énfasis está en los vacíos a llenar) y para la reinversión (si se presta atención a la secuencia por inventar). También se puede utilizar para la fase de sensibilización, incluso para la conceptualización (en este último caso, en lugar de dejar la elección de palabras para completar el texto, se dará</p>

	<p>una lista de opciones; los espacios en blanco siempre se habrán establecido de acuerdo con el objetivo a trabajar. ).</p> <p>Cada maestro construirá su “banco de historias” de acuerdo con los intereses y necesidades de la audiencia objetivo, y diseñará sus propias cartillas narrativas abiertas. Al proporcionar un texto narrativo, se evita la ansiedad de la página en blanco. El primer paso de dictado e intercorrección/coevaluación tiene como objetivo llamar la atención sobre las claves lingüísticas (gramaticales y ortográficas, principalmente), pero también discursivas, mientras que continuar la historia está más centrado en la creatividad.</p>
<b>Algunas sugerencias de las variantes</b>	
Para disminuir la dificultad del juego	Se puede proporcionar un texto menos abierto. Podemos reemplazar con “¡Biip!” solo las palabras fáciles de adivinar
Para aumentar el nivel de dificultad	Se puede elegir textos más largos y/ o más complejos. Se puede usar más “¡Biip!”.
Para variar el nivel del lenguaje	Se puede elegir textos narrativos adecuados para el nivel deseado, y elegir las palabras a encontrar de acuerdo con este mismo criterio.
Para desarrollar la habilidad de la producción oral	Se puede pedir a los alumnos que improvisen oralmente el resto de la historia, individual o colectivamente, con o sin restricciones lingüísticas o de estilo.
Para desarrollar la habilidad de la comprensión escrita	Se puede leer el original, una vez finalizado el dictado.
Para sensibilizar sobre la interculturalidad	Se puede partir de un evento cultural francófono en el que algunas de las palabras a encontrar estarán precisamente ligadas a la cultura. También podemos hablar de un encuentro intercultural.
Para desarrollar el aspecto de vocabulario/ léxico	Se puede sugerir los campos léxicos semánticos a explorar, o bien proponer textos que induzcan al uso de estos campos.
Para reforzar el aspecto gramatical	Se puede diseñar el texto narrativo de acuerdo con un objetivo gramatical dado.

Para trabajar el aspecto de fonética	Se puede definir los espacios en blanco de acuerdo con los sonidos en los que se trabajará.
--------------------------------------	---

Dentro de todo este proceso, es importante destacar el papel del docente en la fase lúdica con enfoque comunicativo desde su diseño hasta su implementación incluyendo sus posibles momentos de improvisación o personalización conforme a la necesidad instantánea que se llegue a ofrecer.

El diseño de las actividades lúdicas y su desarrollo a lo largo del proceso de interacción con los estudiantes es parte esencial de la enseñanza de un idioma. Es un desafío en su dimensión integral puesto que no se limita solamente en diseñar los objetivos que se pretenden lograr en el aula, pero involucra las convicciones del docente de que la lengua foránea será un instrumento que le servirá a los alumnos en su desempeño tanto a nivel social como profesional, independientemente de las condiciones del entorno en dónde se lleva a cabo la experiencia educativa.

Se pretende contribuir con una gama diversificada de técnicas y prácticas en el aula, fomentando un uso razonable de las actividades lúdicas como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua foránea. Ante las posibles limitaciones de recursos, el docente realizará un análisis diagnóstico esencial para cualquier implementación o revisión de un plan de trabajo para el aprendizaje del Francés como lengua foránea. Se pretende ser creativo y buscar soluciones didácticas con la finalidad de lograr un mayor aprovechamiento académico.

## Conclusiones

Una de las preguntas esenciales que se presenta al momento de considerar la implementación de actividades lúdicas en el proceso de interacción con los alumnos es : "¿Puede ser el juego una herramienta educativa completa para una clase FLE?". Se puede responder afirmativamente, pero bajo ciertas condiciones.

La primera condición consiste en abordar el juego de forma rigurosa porque, a la hora de implementarlo, su eficacia depende menos de sus cualidades intrínsecas que del uso que se haga de ella. Si bien hay muchas colecciones de juegos educativos en el mercado, nada puede reemplazar la habilidad del maestro frente a una audiencia específica, en un momento dado, en determinadas circunstancias. Sin embargo, el saber-hacer se basa principalmente en el conocimiento, la experiencia y la sensibilidad. Cada profesor debe asegurar la coherencia entre sus elecciones metodológicas, su material de trabajo y sus prácticas reales.

La segunda condición consiste en establecer un vínculo adecuado entre tres niveles: las hipótesis teóricas (relacionadas tanto con el juego como con la enseñanza y aprendizaje de idiomas), las herramientas de enseñanza y las prácticas en el aula.

Dichos niveles requieren de una articulación didáctica adecuada para evitar el surgimiento de dificultades al momento de implementar las actividades lúdicas en el proceso de interacción con nuestros alumnos. El interés mostrado por el juego puede ser, por tanto, una oportunidad para que los docentes reconsideren sus convicciones, sus herramientas y su praxis diaria.

En cuanto a la tercera condición, se trata de evitar buscar en el juego una herramienta milagrosa o mágica, sino simplemente ver, y esto ya es más que suficiente, la oportunidad de enriquecer su base de herramientas y recursos tanto didácticos como pedagógicos.

Si tuviéramos que resumir estas tres condiciones en una, podríamos decir que el juego solo puede convertirse en una herramienta de enseñanza por derecho propio si los profesores son actores reales en su práctica, y no simplemente ejecutantes.

El juego educativo es un universo cubierto de metáfora lúdica y de varios marcos conceptuales y prácticos que quedan por explorar. Por ejemplo, el análisis de las relaciones entre la noción del juego y la perspectiva orientada a la acción en la enseñanza de lenguas foráneas (¿qué vínculos deberían establecerse entre los juegos y las tareas y entre los juegos y los proyectos?); el beneficio de los recursos tecnológicos en el desarrollo de los juegos como herramienta educativa; la reflexión sobre las condiciones necesarias para el surgimiento de la actitud lúdica entre otras matrices.

Finalmente, para lograr los resultados esperados, se recomienda asegurar el vínculo entre la metodología, los recursos utilizados y el contenido de las actividades implementadas, asociando así la práctica educativa con una mirada reflexiva alimentada por marcos teóricos de referencia. Aplicar la actividad lúdica en el proceso de la enseñanza/aprendizaje requiere de un conocimiento imprescindible situado del contexto educativo que se pretende explorar.

En la elaboración de esta propuesta, se realizaron – desde su inicio – varias sesiones de enseñanza del francés como lengua foránea, con alumnos de nivel primaria implementando una variedad de actividades lúdicas en cada sesión. Por coincidencia, fueron alumnos de diferentes orígenes culturales: latinos, asiáticos, africanos y norte americanos. También se realizaron varios encuentros con estudiantes – futuros maestros – de la carrera de pedagogía de dos diferentes universidades, y docentes de varios idiomas (inglés, francés, español, chino, coreano e italiano) a nivel primaria, secundaria, preparatoria y universidad, con la finalidad de contrastar la percepción de la noción lúdica en el proceso de la enseñanza de una lengua foránea. El resultado fue



interesante y favoreció la elaboración de la presenta propuesta, que espera ser considerada como una referencia para toda persona inclinada en adoptar y desarrollar nuevas formas de enseñar un idioma foráneo.

Para los docentes proactivos y con experiencia en este ámbito, se espera que las dimensiones abordadas reafirmen y amplíen su abanico pedagógico, así como puedan incentivar nuevas líneas de creatividad en sus diferentes etapas de planeación.

Para los investigadores en el enfoque lúdico, se espera del presente escrito que favorezca la continuidad de sus procesos de indagación para beneficiar la visión integral del aprendizaje de una nueva lengua foránea; y, para los lectores de diferente índole, se espera crear conciencia y fomentar una cultura informativa sobre lo significativo y la importancia de dicho propósito, culminando así con una fase de reflexión sobre la complejidad de la tarea de un docente.

## Referencias

- Aada, K. (2019). *El francés como desafío plurilingüístico en el contexto educativo de México*. En línea. Obtenido de :  
[https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=NMFUlfwAAAJ&citation\\_for\\_view=NMFUlfwAAAJ:YsMSGLbcyi4C](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=NMFUlfwAAAJ&citation_for_view=NMFUlfwAAAJ:YsMSGLbcyi4C)
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin, 15<sup>e</sup> éd.
- Bastidas, J. A. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza del inglés*. Enfoque comunicativo. Pasto : Ediciones Jaba.
- BELC. (1983). *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*. En línea. Obtenido de:  
<https://www.france-education-international.fr/sources/memoire-du-belc/jeux-techniques-expression-classe-conversation.pdf>
- Bello, P. (1990). *Los juegos: planteamiento y clasificación. Didáctica de segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Aula XXI. España: Santillana, 139 -157.
- Berenguer, Laura. (1996). *Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción*. En: Amparo Hurtado Albir. Ed. *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Publicaciones de la Universitat Jaume I, p. 9-30
- Breen, M.P. (1987<sup>a</sup>): *Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas*, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2:7-8, 7-32, (1990)  
 DOI: 10.1080/02147033.1990.10820940
- Breen, M.P. (1987<sup>b</sup>): *Learner contributions to task design*, en Candlin, C. y Murphy, D. (comps.): *Language Learning Tasks*. Prentice Hall.
- Bronckart, J.P. (1985): *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Paris, Unesco.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. En línea. Obtenido de :  
<https://journals.openedition.org/osp/1033>
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Brumfit, C.J., & Johnson, K., (Éditeurs). (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Brunner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*, Paris : PUF.
- Brunner, J.S. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Edition Retz.
- Callois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches 10 second language teaching and testing*. Applied Linguistics. En línea. Obtenido de: [https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf)
- Cascante, C. (1989): *Los diseños para la acción y la investigación*, en Rozada, Cascante y Arrieta: Desarrollo curricular y formación del profesorado. Gijón: Cyán.
- Castellotti, Véronique & Danielle Moore. (2002). *Social representations of languages and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chamorro Guerrero, M.D., Prat Fons, N. (1994), *La aplicación de los juegos a la enseñanza de español como lengua extranjera*, Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación, Montesa Peydró, Garrido Moraga (ed.), ASELE, Málaga, 235-245. En línea. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2865313>
- Chomsky, N. (1974): *Selected Readings*. Oxford: O.U.P., p.75
- Cuesta Medina, L., Anderson, C.E., y McDougald, J.S. (2017). *Self-regulation and language 12 teacher training in Colombia*. En D.L. Banegas (Ed.), Initial English language teacher 13 education: International perspectives on research, curriculum, and practice. Londres: 14 Bloomsbury Academic: en línea. Obtenido de: <https://doi.org/10.5040/9781474294430.0015>
- Dabène, S.L. (1981). *Enseignement précoce d'une langue étrangère ou éveil au langage*. Le français dans le monde, numéro spécial. 08-09/1991.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. En línea. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Dulay, Heidi, & Burt, Mariana K. (1977). *Remarks on creativity in language acquisition*. Dans M. Burt, H. Dulay, & M. Finnochiaro, (1977). *Viewpoints on English as a second language*, Ed. Regents. New York , 95-126.
- Escutia, Marciano (2014). *Chomsky, la naturaleza humana, el lenguaje y las limitaciones de la ciencia y una propuesta complementaria inspirada en C. S. Lewis*. Fuente disponible en el sitio de la universidad de Navarra, España: en línea. Obtenido de:

<https://www.unav.edu/web/ciencia-razon-y-fe/chomsky-la-naturaleza-humana-el-lenguaje-y-las-limitaciones-de-la-ciencia>

- Fairclough, N. (1999). *Global capitalism and critical awareness of language*. En Language Awareness. En línea. Obtenido de: [https://www.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism\\_materials/Fairclough.pdf](https://www.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/Fairclough.pdf)
- Fernández, S. (1996). *La clase, un lugar para la interacción comunicativa*. Madrid: Elsa.
- Fidalgo, S., García Domínguez, E., Lomas, C., Martínez, J. A. y Osoro, A. (1989): *Apuntes para una lectura crítica del DCB de Lengua y Literatura*. Revista CEPs de Asturias, n.4.
- Germain, Claude, & LeBlanc, Raymond. (1982). *Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues*. La Revue canadienne des langues vivantes, 38(4), 665-678.
- Gombert, J.-E. (1990) *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. H. (1964): *The Ethnography of Communication, en American Anthropologist*, vol.66, n.6, parte 2.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. H. (eds) (1972), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart y Winston, Nueva York.
- Gumperz, J. (1982), *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Hadfield, J. (1990), *A collection of games and activities for low to mid-intermediate students of English: Intermediate communication games*. Hong Kong: Nelson.
- Hawkins, E.W. (1984). *Language awareness: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. Ver el programa Eulang (1997-2000) y el programa Janua linguarum (2000-2004), presentados particularmente en M. Candelier, *L'éveil aux langues à l'école primaire: EVLANG: Bilan d'une innovation européenne, 2003*.
- Hurtado Albir, Amparo. 1999. enseñar a traducir. Madrid: Edelsa.
- Hymes, Dell (1971), *On communicative competence*, en Pride, J. y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Londres: Penguin Books (traducido al castellano en Llobera. *et al.* (1995), 27-46.
- J.-E. Gombert, P. Colé, *Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme*, in M. Kail et m. Fayol (éd.), *L'acquisition du langage : Le langage au-delà de 3 ans*. Paris : PUF, 2000.
- Krashen, Stephen. (1982). *Theory versus practice in language training*. Dans R.W. Blai (Éditeur), *Innovative approaches to language teaching*, pp. 15-30. Rowley, MA: Newbury House.

- Llopis García, R. (2006), *Alumnos que aprendan el subjuntivo. Propuesta didáctica para las oraciones de relativo*, Foro de profesores de E/LE, 2: en línea. Obtenido de: <https://ojs.uv.es/index.php/foro/le/article/view/6487/6274>
- Lomas, C. (1990): *La imagen: instrucciones de uso para un itinerario de la mirada*, en Signos. *Teoría y práctica de la educación*, n. 3, Gijón.
- Lomas, C. (1991): *Estética, retórica e ideología de la persuasión*, en Signos. *Teoría y práctica de la educación*, n.3. Gijón: Elsa.
- Lomas, C. (1992): *Publicidad y escuela*, en EL PAÍS, 15 de diciembre de 1992.
- Lomas, C. (1993): *Sistemas iconoverbales de comunicación y enseñanza de la lengua*, en Lomas, C. y Osoro, A. (comps.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1991): *Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua*, en Signos. *Teoría y práctica de la educación*, n. 4, Gijón. Con ligeras variantes, este texto puede encontrarse también en Cuadernos de Pedagogía, n. 203, Barcelona, 1992.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993): *Enseñanza Lengua, hoy*. En Lomas y Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Lomas, C. y Osoro, A., y Tusón, A. (1992): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, en Signos. *Teorías y práctica de la educación*, n.7. Gijón.
- Lomas, Carlos. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires: Paidós, 1999. P. 400
- Lomas, C. (2011). *El poder de las palabras y las palabras del poder*. Enseñanza del lenguaje y educación democrática, Textos, 58, 9–21.
- Mallet, B. (1991) *Personnalité enfantine et apprentissage des langues, une lecture de Vigotsky*, in (coord.) M. Garabédian, F. Weiss, “Enseignements-apprentissage précoces des langues”, *Le français dans le monde*, e.1991
- Marco, M. y Zuñiga, E. (2014). *La conciencia lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Publicaciones Didácticas.
- McConnell, Robert. (1987). *Discours d'ouverture de Congrès de l'Ontario*. Toronto, décembre 1987.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Savignon, S. (1983). *Definitions of communicative competence*. En: Communicative Competence: Theory and Practice. U.S.A: Addison Wesley.
- Savignon, Sandra J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication. An introduction*, Oxford: Blackwell.
- Schneewly, B. J.-P. Bronckart, *Vigotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé. 1985.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Silva, H. 2011. *Langues et territoires: le statut du français en Amérique latine*. Gatineau: Université du Québec en Outaouais. Cahier Senghor n° 3: en línea. Obtenido de: <https://uqo.ca/docs/10063>
- Silverstein, M. (1979). *Language structure and linguistic ideology*. En P. R. Clyne et al. (Eds.). *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. (pp. 193–247). Chicago Linguistic Society: Chicago.
- Susana Pastor C. (2004). *Aprendizaje de Segundas Lenguas, Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones Universidad de Alicante, 2004.
- Tusón Valls, Amparo (1996), *El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de español como lengua extranjera*, en L. Miquel y N. Sans (eds.) (1996), *Didáctica del español / LE*, Madrid: Actilibre, 223 - 236
- Van Ek, J.A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Vanthier, H. (2004). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Techniques et pratiques de classe. Paris : CLE International.
- Varela, L. Z. (2016). *Prácticas metapragmáticas e ideologías lingüísticas en el aula*. Variedad de español y gallego de jóvenes en Galicia. Published online: November 10, 2016.
- Verschueren, J. (2000). *Notes on the role of Metapragmatic awareness in language use Pragmatics*, 10: 4, pp. 439–456.
- Vigotsky, L.-S. (1985) : *Pensée et langage*. Paris : Édition sociales.
- Vila, I. (1993): *Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística*, en LOMAS y OSORO, (comps.) (1993), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paídos.

Wallon, H., Bautier, E., Rochex J.-Y (1999), *L'enfant et ses milieux*, Hachette Éducation, Coll. Portraits d'éducateurs.

Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press: en línea. Obtenido de: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524735>

Weiss, F., (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette, 2002. P.10

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

## **Anexos : recursos didácticos en francés**

### **Annexe 1 : Sitiographie**

Sites pour l'enseignement du FLE ou des langues étrangères aux enfants :

EduFLE.net : <http://www.edufle.net/-Francais-langue-seconde-ou-precoc>

- Article, fiches pédagogiques pour la classe de FLE présecondaire ou pour l'enseignement du français aux élèves non-francophones nouvellement arrivés à l'école primaire.

Lepointdufle: <http://www.lepointdufle.net/p/enfants.htm>

- Liens vers des sites proposant des activités en ligne pour de jeunes élèves.

Primlangues: <http://www.primlangues.education.fr>

- Site d'accompagnement du ministère de l'Éducation nationale française pour les enseignants et intervenants chargés des langues vivantes à l'école primaire : ressources pour la classe, fiches pédagogiques, autoformation en didactique, forum d'échanges pour enseignants de langues à l'école.

Phonetique.fr : <http://phonetique.free.fr/index.htm>

- Propose des exercices de discrimination auditive (phonèmes, nombre de syllabes dans un mot), sans support visuel. À partir de 10 ans.

### **Sites anglophones pour l'apprentissage du FLE à l'école primaire**

Primary French E-learning Resources: <http://www.prescot-school.knowsley.sch.uk/prescot-language/mfl-site/primarySchool/FrenchPrimary.htm>

BBC-Schools-Primary French: <http://www.bbc.co.uk.schools/primaryfrench>

## **Annexe 2 : Sites pédagogiques généraux**

*Pour l'école maternelle et élémentaire*

*Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*

<https://www.yumpu.com/fr/document/read/17550455/pdf-quapprend-on-a-lecole-maternelle-cndp>

*Qu'apprend-on à l'école primaire ?*

<https://docplayer.fr/102938-Qu-apprend-on-a-l-ecole-elementaire-les-nouveaux-programmes.html>

*Cartables.net* : <http://cartables.net/>

- Consulter la rubrique « salle des maîtres » : ressources pédagogiques pour les maîtres de l'école primaire classées selon les matières et les niveaux de classe de 3 à 11 ans.

*Ecole des petits* : <http://ecoledespetsits.free.fr/>

*Maternellecolor* : <http://maternellecolor.free.fr/>

*La Maternelle de Moustache* : <http://jt44.free.fr/>

- Projets et activités pour l'école maternelle sur des thèmes très diversifiés : comptines, jeux mathématiques, activités de langage, éveil scientifique, activités artistiques, activités autour des albums de jeunesse...De nombreuses fiches pédagogiques à télécharger et à adapter à la classe de FLE enfants.

## **Annexe 3 : Exemple de glossaire de base du joueur**

Tenez-vous en cercle, dans la même ligne, l'un derrière l'autre, face à face, en une seule queue. Se regarder. Tournez-vous le dos. Tenez-vous côte à côte. Consulter. Avancer. Arrière. Sortir. Surprendre. Être pénalisé, éliminé ou récompensé. Gagner. Perdre, réussir. Être calme. Être lié. Faites une tombola. Accumulez, donnez, retirez, marquez, obtenez, perdez des points. Tourner dans le sens des aiguilles d'une montre et dans le sens inverse. Jouez seul (e), à deux, à trois, à quatre... Jouez tous en même temps. Attendez, passez, perdez votre tour. Pari. Gagner ou perdre le pari. Séparez les joueurs. Tricher.

Les joueurs, le meneur, le vainqueur, le perdant, les compagnons ou partenaires, les adversaires. un tricheur Un arbre. Un tour, un match, un tour pour rien. Règle. Le marqueur. Le début, la fin. La chance. L'adresse. L'esprit d'équipe. Une promesse, une récompense.



Nous devons .... nous ne devons pas .... Nous utilisons .... Nous avons besoin de .... C'est assez ...  
C'est interdit .... C'est permis .... C'est conseillé ... Nous avons le droit de ... Nous n'avons pas le  
droit de. Pour commencer .... A la fin du tour, du jeu...

"Je n'ai pas compris". "Et si ... ?" "Pouvez-vous répéter ça, s'il vous plaît ?".

Pour s'exprimer pendant le jeu : Arrêté. Bien fait. C'est amusant. Il m'appartient. Est-ce qui ? C'est  
mon tour. Ce n'est pas juste ! Échec. Excellent (chapeau). Continue. Supposer. Faire attention.  
Impressionnant ! Gagné. J'ai réussi. Je ne l'ai pas fait exprès. Il a passé. Quel type chanceux ! Pas  
de chance. Plus doux. Plus rapide. Tu as perdu. Vous êtes vraiment fort (e). Vous le faites exprès.  
Tu es en train de tricher.

Accessoires de jeu : Dé, bille, carte, jeton, pion, plateau, sablier, tablier...

Pour les jeux de cartes : Tirez, mélangez, coupez, donnez, distribuez, relancez, piochez, posez,  
ramassez, retournez des cartes ; montrez vos cartes ; débarrassez-vous de vos cartes. La valeur, le  
visage, la couleur d'une carte. Le carreau, le pique, le trèfle, le cœur.

As, valet, reine, roi. Une main, une pioche. Beaucoup. Un avantage. Un farceur, etc.