

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

ABeJas en el aula

**Una propuesta para adaptar juegos en la enseñanza de francés
con adultos**

**INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN: PROPUESTA PEDAGÓGICA
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**

P R E S E N T A

ITZEL ANGÉLICA ACOSTA CORONA

**DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL
MARIANA MARTÍNEZ ARÉCHIGA**

Octubre, 2025.



Educación
Secretaría de Educación Pública



Secretaría Académica

Área Académica 4

Tecnologías de la información y modelos alternativos

Licenciatura en Enseñanza del Francés

F8

Ciudad de México, 16 de febrero de 2026.

DESIGNACIÓN DEL JURADO

INTEGRANTES DEL JURADO

PRESENTE

La Comisión de Titulación de la Licenciatura en Enseñanza del Francés tiene el agrado de comunicarles que, considerando su experiencia académica en la Universidad Pedagógica Nacional, se les ha designado como integrantes del jurado para el examen profesional de la egresada **Acosta Corona Itzel Angélica**, matrícula **150925000**, quien presenta el trabajo de titulación: **"ABeJas en el aula. Una propuesta para adaptar juegos en la enseñanza de francés con adultos"**, bajo la opción de **Intervención e innovación** en modalidad **Propuesta pedagógica**, para obtener el título de licenciatura.

El jurado quedará integrado de la siguiente manera:

Jurado	Nombres
Presidente	Indra Alinne Córdova Garrido
Secretaria	Lucía de Jesús Hernández Santamarina
Vocal	Mariana Martínez Aréchiga
Suplente	María Guadalupe González Trejo

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

INDRA ALINNE CÓRDOVA GARRIDO

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

A mis padres, Gilberto y Angélica, que siempre me han apoyado incondicionalmente.

A mi esposo, Flavio Ernesto, por siempre impulsarme, creer en mí y nunca soltarme ♥.

A mis amigos, Erick y Darío, por ayudarme a comprender más sobre los juegos y porque
“este juego es muy sencillo”.

A “Ani-lúdica” por compartir su conocimiento y pasión sobre el ABJ.

A todos mis alumnos, que siempre confiaron en mí, en mis métodos de enseñanza y en
jugar para aprender.

A los profesores de la UPN y la UB.

A mi profesora y asesora, Mariana Martínez, por su eterna paciencia, por su guía y su
dedicación, mi más grande admiración, respeto y todo mi agradecimiento.

¡Muchas gracias!

INDÍCE

Introducción	1
1. Enseñanza del francés en el Centro de Lenguas Extranjeras de la UPIICSA.	3
1.1. El Centro de Lenguas Extranjeras de la UPIICSA.	3
1.2. Objetivo, modalidad y características de los cursos.	4
1.3. Malla curricular de los cursos de francés del CELEX nivel A1.	5
1.4. Población estudiantil de los cursos del CELEX.	9
1.5. Problemática de los cursos con estudiantes adultos.	11
2. El enfoque lúdico para el aprendizaje de los adultos	15
2.1. ¿Qué es la lúdica?	15
2.2. ¿Qué es el juego?	17
2.3. Características del juego .	19
2.4. El juego en el desarrollo de la persona y el adulto.	21
2.5. ¿Quién es el adulto y por qué juega?	25
2.6. El juego y la enseñanza. ¿Cómo se relacionan?	27
3. Juegos Adaptables (ABJ): la propuesta.	30
3.1. Definición de ABJ y su implicación en la propuesta.	30
3.2. Criterios para adaptar juegos.	34
3.3. Fichas para la adaptación de juegos.	43
3.4. Dinámicas de interacción para su uso en aula.	65
3.5. Cómo evaluar el juego. Algunas reflexiones.	68
Conclusiones	71
Referencias	76

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una propuesta pedagógica llamada “ABeJas en el aula”, la cual consiste en utilizar el aprendizaje basado en juego para implementarlo en cursos semi intensivos de francés con estudiantes adultos. De esta forma, el término con que inicia el título del documento: *ABeJas*, es un acrónimo del principio y propósito que guían este planteamiento.

La propuesta surge a partir de la experiencia que tuve en mi práctica docente del idioma francés en el Centro de Lenguas Extranjeras del Instituto Politécnico Nacional, en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería, Ciencias Sociales y Administrativas, en donde la enseñanza de idiomas ocupa un lugar importante, ya que es esencial tanto para los alumnos de las distintas Licenciaturas y posgrados como parte de su formación y es una opción accesible, para aquellas personas interesadas en aprender idiomas que siguen los cursos de forma externa.

La organización de los cursos sabatinos y las horas excesivas de duración de cada sesión que propone el centro de lenguas para llevarlos a cabo, generalmente son un reto educativo para obtener un resultado óptimo de trabajo en el aula que promueva aprender el francés; es por ello que mediante esta propuesta pedagógica se busca generar un ambiente de aprendizaje flexible y más adecuado a través del juego, que genere una experiencia integral y a la vez amena al aprender el idioma, dejando de lado lo abrumador y tedioso que puede llegar a ser aprender esta lengua extranjera.

En el primer capítulo de este trabajo se presenta el contexto del Centro de Lenguas Extranjeras, así como las características de los cursos que se ofrecen, el tipo de población que asiste y los principales problemas que el estudiantado adulto que acude a los cursos sabatinos llega a enfrentar dentro del aula en el proceso de aprender francés.

Una vez analizado el contexto y expuesta la problemática, en el segundo capítulo se revisan dos elementos centrales para la propuesta: lo lúdico y el juego, para plantear su relación con la educación, el aprendizaje y el desarrollo de la persona, principalmente en la edad adulta ya que, de forma general, el juego es visto como una característica del desarrollo infantil que se llega a perder conforme ocurre la evolución física y mental de los individuos.

Finalmente, y luego de exponer sobre el juego dentro de la educación con adultos, se presenta el diseño de la propuesta, el sustento del aprendizaje basado en juego y por lo tanto el funcionamiento de las fichas, la organización para su uso dentro del aula y sus posibles modificaciones, así como algunos ejemplos de éstas, acompañadas de varias sugerencias de evaluar el aprendizaje mediante el juego,

Al finalizar el trabajo se encontrarán las conclusiones, las referencias y la bibliografía que se utilizó como consulta en la creación de la propuesta.

Cabe resaltar que “Abejas en el aula” es una propuesta que busca renovar e innovar en las estrategias de aprendizaje que se usan dentro del aula en el Centro de Lenguas Extranjeras e invitar a usar el juego como eje y medio para lograr ciertos objetivos en otras instituciones y centros donde se enseña y aprende francés con una población adulta.

1. ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UPIICSA.

Con la finalidad de conocer la problemática que da origen a la presente propuesta pedagógica, se realiza una presentación del contexto educativo donde se le identifica. Dentro de este primer capítulo se develan las características del Centro de Lenguas Extranjeras y su objetivo, la malla curricular de los cursos específicamente del idioma francés y para finalizar se da a conocer la población que acude a estos cursos, se termina con una exposición de las problemáticas que generalmente, desde la experiencia personal, se presentan a en el proceso de enseñanza y aprendizaje del francés.

1.1. El Centro de Lenguas Extranjeras de la UPIICSA.

El centro de lenguas extranjeras de la Unidad Interdisciplinaria de Ingeniería, Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA), conocido como CELEX, ofrece una amplia gama de cursos en distintos idiomas, como son inglés, alemán, italiano y francés; éste último, al igual que el inglés, cuenta con una mayor cantidad de horarios y modalidades dado que tiene una demanda más numerosa.

El CELEX tiene como principal objetivo capacitar a las personas que ingresen a sus servicios, sean alumnos o personas externas a la escuela, en el dominio de las cuatro habilidades comunicativas que componen el lenguaje, es decir, se busca que los estudiantes lleguen a producir de manera oral (hablar) y escrita (escribir), así como comprender de manera oral (mediante la escucha) y escrita (mediante la lectura), el idioma que cursan (CELEX UPIICSA, s/f), desarrollando de manera creciente y cada vez más compleja, diferentes niveles de habilidades de comunicación mediante la lengua meta.

El aprendizaje de una lengua según Daniel Cassany (Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G., 2003) requiere de un intercambio lingüístico como sustento para la comunicación y para ello, es necesario que la persona que aprende una lengua extranjera tenga una experiencia y un manejo integral de las cuatro habilidades mencionadas, mismas que se buscan desarrollar con los cursos de idiomas dentro de UPIICSA y que se ofrecen en distintas modalidades o formas de organización, las cuales se describen en seguida.

1.2. Objetivo, modalidad y características de los cursos.

El plan de estudios del CELEX de UPIICSA para el idioma francés, consta de 600 horas de estudio repartidas en cinco niveles básicos, cinco intermedios y cinco avanzados. Cada uno de estos “bloques” conlleva un total de 200 horas de estudio, distribuidas en 40 horas por nivel.

El objetivo del plan de estudios es guiar a los alumnos para obtener un dominio del francés correspondiente al de un usuario independiente avanzado (nivel B2) que, conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, demuestra haber:

Adquirido un grado de independencia que le permite argumentar para defender su opinión, desarrollar su punto de vista y negociar. En este nivel, el candidato demuestra que domina el discurso social y es capaz de corregirse sus propios errores. (Conseil de l’Europe, 2001)

Dentro de las habilidades adquiridas en un nivel de usuario independiente, los estudiantes también serán capaces de comprender textos complejos, de comunicarse de forma escrita y hablada en situaciones espontáneas que les requieran el uso de la lengua meta, así como de conversar con los hablantes nativos sobre una gran variedad de temas.

Para aprender las lenguas extranjeras el centro de idiomas ofrece dos modalidades presenciales de cursos que interesa destacar aquí. La modalidad semanal consta de dos horas diarias de estudio acudiendo de lunes a viernes a las clases. Estos cursos abarcan 4 semanas, es decir 20 sesiones que permiten a los alumnos avanzar un nivel cada mes.

La segunda modalidad que el CELEX ofrece se realiza los fines de semana y se denomina modalidad sabatina. Las clases se llevan a cabo cada sábado por un período de siete sesiones, permaneciendo en aula durante seis horas, por lo que los alumnos avanzan un nivel cada bimestre cubriendo 42 horas de estudio. Este formato también se ofrece en la variante dominical, en la que solo cambia el día de la sesión de sábado a domingo. (CELEX UPIICSA, s/f)

En la modalidad semanal se trabaja todos los días con el grupo, buscando desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje para la comunicación en cada sesión, el curso tiene la característica de ser intensivo, buscando que los alumnos adquieran el nivel de la manera más rápida posible. Se realizan dos evaluaciones, la primera está ubicada en la sesión 10 del curso y la otra en la 19, las cuales se denominan evaluación parcial y final, dichas evaluaciones permiten medir el desempeño de los alumnos en las habilidades esperadas.

En cuanto a la modalidad sabatina se trabaja cada siete días con el grupo, buscando desarrollar nuevamente las cuatro habilidades, pero en esta ocasión el curso tiende a realizarse a un ritmo más pausado, dado que para cada semana se contemplan seis horas de trabajo y no diez, de tal forma que el ritmo es semi intensivo. Al igual que en la modalidad semanal se cuenta con dos evaluaciones, la parcial en la tercera sesión y la final en la séptima, lo cual permite valorar el desempeño del alumno prácticamente cada mes.

1.3. Malla curricular de los cursos de francés del CELEX nivel A1.

El Centro de Lenguas Extranjeras de UPIICSA, realizó en 2016 una modificación a su malla curricular, la cual se basa en “l’approche communicative” pero que también toma elementos de la “perspective actionnelle”, en dicha actualización se incorporó el manual con el cual se trabajaría en todos los niveles impartidos en CELEX, el manual es *Version Original* de la editorial Maison de Langues, dicho manual cuenta con su versión A1, A2, B1 Y B2, el cual se trabaja a lo largo de los diferentes niveles.

En cuestión de características del enfoque denominado Approche communicative, los temas están ordenados por los objetivos de comunicación que se plantean como acciones de la persona en diversos contextos sociales, que requieren el desenvolvimiento de sus habilidades comunicativas con la lengua meta para lograr su propósito. En este enfoque se introduce la gramática como un elemento para alcanzar los objetivos, de tal forma que se enseña de manera inductiva y los aspectos gramaticales son el medio para lograr el cometido, nunca el fin del aprendizaje por sí mismos.

Por otro lado, con la perspectiva accional se incorporan las “tâches”, es decir, un conjunto de actividades comunicativas que se realizan dentro del aula para alcanzar cierto objetivo de

comunicación. Estas tareas corresponden a situaciones simuladas o reales, en las que el estudiante se desenvuelve como un sujeto social situado en un contexto, por lo que pone en movimiento los conocimientos lingüísticos adquiridos, así como estrategias sociolingüísticas y no verbales desarrolladas, para llevar a cabo la tarea planteada. Estas tareas demandan a los estudiantes resolver y utilizar diversos recursos con autonomía.

Ambas perspectivas han sido definidas por especialistas, aquí se retoman las siguientes:

El enfoque comunicativo: es la competencia comunicativa que se convierte en el objetivo de la enseñanza y que toma un lugar central en las prácticas pedagógicas. Este enfoque, se opone a las visiones precedentes, que daban prioridad a las competencias gramaticales y lexicales. Ahora bien, no solo el objetivo de la enseñanza cambia, también el rol del docente, quien ya no es solamente él que sigue y aplica en clase reglas estrictas, es ahora quien se sirve de principios, recurre a procedimientos y técnicas para preparar sus actividades y adaptarlas a las necesidades de sus estudiantes.

La competencia comunicativa, es vista como la capacidad de aplicar la lengua de una forma significativa en situaciones específicas y concretas y por lo tanto poder enseñarla de manera adaptada a la vida real: reforzando la idea de los teóricos que la lengua varía en función de las situaciones de comunicación. (Piccardo, E. 2014)

Por su lado la perspectiva accional, se define como:

“La perspectiva innovadora se sostiene en la forma de considerar a los estudiantes como usuarios de la lengua y también como actores sociales y por consecuencia, ve la lengua como un medio de comunicación más que como un objeto de estudio. Por ellos se propone analizar las necesidades de los alumnos y usar descriptores y “taches” comunicativas.

Permite a los estudiantes actuar en situaciones de la vida real, expresarse y cumplir “taches” de diferente naturaleza, siendo la acción quien determina el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el cual es accional, es decir, que hay que pensar en las necesidades comunicativas de los estudiantes en la vida real, lo que implica una coordinación entre el programa, la enseñanza y la evaluación” (Conseil de l’ Europe, 2001)

Tanto el enfoque comunicativo como el enfoque accional forman parte del programa de francés que se maneja en el CELEX, es decir no se usa alguna de forma exclusiva y esto

permite tomar lo más relevante de ambas, por ejemplo, el rol del docente que también sufre una serie de cambios conforme a las perspectivas anteriores.

De las definiciones presentadas se identifica que la principal diferencia reside en considerar a los estudiantes como actores sociales, es decir el aprendizaje se generará como un medio para actuar en la vida real, así mismo se diferencian en que el enfoque comunicativo se enfoca en la enseñanza, es decir el docente y su objeto de estudio, ya que su principal objetivo será comunicar y la perspectiva accional se enfoca principalmente en los estudiantes, mientras que comparten la importancia por la comunicación en situaciones concretas, lo que lleva a generar herramientas, actividades y situaciones que prioricen las competencias comunicativas en los aspectos que corresponden a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Derivado de la incorporación de estos enfoques, tanto el libro como el programa de los cursos de cada nivel ofrecen una “tâche” para llevar a cabo en el aula, dando también flexibilidad al docente de moldearla según el objetivo que haya previsto con base en las características del grupo.

La malla curricular de CELEX UPIICSA, como se mencionó previamente, se divide en 15 niveles, los primeros cinco corresponden a los niveles básicos, los siguientes cinco corresponden a niveles intermedios y el último grupo de cinco niveles conforman los avanzados (CELEX UPIICSA, s/f). En relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) los niveles básicos corresponden al nivel A1, en el cual los estudiantes se encuentran en una fase de descubrimiento de la lengua meta. Estos cursos pretenden que los estudiantes sean capaces de interactuar de manera sencilla, al hablar de sí mismos y su entorno. (Conseil de l’ Europe, 2001.)

Por su parte el nivel A2 se trabaja en los niveles intermedios (del 1 al 4), aun cuando los estudiantes siguen siendo considerados usuarios elementales, sus tareas relacionadas con la descripción y narración de situaciones sencillas de la vida cotidiana se hacen más diversas y los intercambios comunicativos son más frecuentes.

Del nivel intermedio 5 al nivel avanzado 2, los estudiantes se sitúan en un nivel B1, donde se espera que logren ser independientes para expresarse en la lengua meta y realizar

interacciones en situaciones imprevistas, así como mantener discusiones; finalmente el nivel B2, se logra mediante los niveles avanzados 3 a 5.

Esta propuesta se centra en los cursos básicos que tienen el propósito de que los estudiantes logren desarrollar las habilidades que corresponden al nivel A1 de dominio. Cada nivel básico cuenta con su propio programa donde se establecen los contenidos gramaticales y lexicales en los ámbitos de producción escrita y hablada, así como en la comprensión oral y escrita, dichos elementos giran en torno al “savoir-faire linguistique” que es el objetivo comunicativo y al final se sugiere una tarea que permita movilizar lo aprendido.

En los niveles básico 1, 2 y 4 el programa abarca dos unidades del libro ya mencionado, el desarrollo de las habilidades se centra en la presentación personal, hablar de una tercera persona, describir actividades cotidianas, las compras, la comida, productos y preferencias alimenticias y consumo. En el caso de los niveles básicos 3 y 5 se propone el trabajo mediante una sola unidad del libro, dando paso a temas sobre la descripción del entorno y eventos o acciones del pasado personal y social.

Para lograr los objetivos del nivel básico 1 se trabaja con elementos gramaticales como los verbos être y avoir, los verbos del llamado 1er grupo, las maneras de saludar, las nacionalidades, las cifras, así como los elementos fonéticos que garantizan la correcta pronunciación de la lengua.

En el nivel básico 2 se persiguen dos objetivos lingüísticos, el primero de ellos que se aborda en la parte inicial del curso, está centrado en hablar de un familiar abarcando desde su descripción física hasta lo que le gusta o prefiere hacer. Para alcanzar estas habilidades se trabaja con la transformación de adjetivos masculinos a femeninos, los adjetivos posesivos o el uso de expresiones que denotan gustos. En la segunda parte del curso se persigue alcanzar el objetivo dos, que pretende que el alumno pueda hablar de sus actividades cotidianas, lo que implica el uso de verbos pronominales, expresar las horas, la frecuencia y la negación.

El objetivo del nivel básico 3 se enfoca a describir y situarse en su entorno, primero en el ámbito general y después enfocado al espacio de la casa, de esta manera se busca que los estudiantes aprendan y usen las preposiciones de lugar, los verbos del 3er grupo, como son

el verbo *prendre*, *venir*, *partir*, *sortir*, *mettre*, *connaître*, el futuro próximo y el presente progresivo para poder describir, señalar ubicaciones, preguntar y ofrecer direcciones.

El nivel básico 4 se enfoca en 2 objetivos, uno para cada una de las partes en que se organiza el curso. El primero se enfoca en poder llevar a cabo una actividad de compraventa, que toma como pretexto las prendas de vestir, lo cual se apoya de temas gramaticales como son los pronombres demostrativos e interrogativos, los adjetivos interrogativos, así como el vocabulario necesario sobre la ropa y agrega los verbos del 3er grupo. El segundo objetivo busca que los alumnos sean capaces de informarse sobre un platillo y poder pedirlo, de esta manera se enfoca en las expresiones de cantidad, los artículos partitivos, el vocabulario de los alimentos y la comida, así como los pronombres de objeto directo y el pronombre *en*, los que se usan como una herramienta lingüística, más que un elemento gramatical, para la expresión principalmente oral.

Finalmente, el nivel básico 5 tiene como objetivos que el alumno sea capaz, en un primer momento, de hablar de sí mismo de forma autobiográfica teniendo como contenido gramatical el pasado compuesto. La segunda parte se enfoca en los aprendizajes de la vida, continuando con el pasado compuesto y agregando los pronombres de objeto directo y los pronombres de objeto indirecto.

Al concluir los 5 niveles básicos, el alumno desarrolla conocimientos lingüísticos y gramaticales correspondientes al nivel A1, lo que le permite ser capaz de tener interacciones elementales, así como hablar de sí mismo en presente y pasado, de su familia y su entorno.

1.4. Población estudiantil de los cursos del CELEX.

Las personas que acuden a los cursos que se ofrecen en el CELEX UPIICSA, tienen un rango de edad particular en la modalidad referida en este trabajo. Para el caso de la modalidad sabatina el reglamento del centro de lenguas establece como requisito de inscripción tener un mínimo de 16 años, mientras que para el curso semanal se requiere tener 18 años (CELEX UPIICSA, s/f). Aunque no se marca un máximo de edad para ingresar a cualquiera de las modalidades, el rango de edad identificado entre los estudiantes es de 19 a 28 años, por lo que se puede decir que son jóvenes adultos.

A los cursos semanales asisten personas que están inscritas en los programas de nivel licenciatura o especialidad de UPIICSA, mientras que en la modalidad de cursos sabatina se identifican adultos inmersos en diversos ámbitos sociales y laborales, así como egresados de las diferentes escuelas del Instituto Politécnico Nacional.

Es así como, derivado de la diferencia de edades, de intereses y de contextos de la vida personal en los que los alumnos se desenvuelven, se pueden distinguir diversas intenciones y motivaciones para aprender francés y acudir a un curso. Sin embargo, hay factores centrales a considerar, como el hecho evidente de que son adultos y que tienen características específicas compartidas, por ejemplo, tienen una historia escolar, familiar y laboral, han pasado por diversas etapas de desarrollo social y cognitivo, cada uno tiene una personalidad más definida o se acerca a ello, tienen intereses concretos, se comprometen con sus metas personales y pueden ser conscientes de cómo aprenden adoptando estrategias que les sean eficientes para ello. (González-Peiteado, M., & Rodríguez-López, B., 2017)

En el libro cómo aprenden los adultos (Undurraga, 2004), la autora presenta una compilación de las perspectivas y características planteadas por diferentes autores con respecto al proceso educativo que lleva a cabo el adulto. Partiendo de esos planteamientos, se puede afirmar que los adultos son personas responsables de su propio aprendizaje y que son conscientes del objetivo que buscan alcanzar, por lo que tienen una motivación interna que proviene del impulso por satisfacer una necesidad concreta de su vida profesional o una meta personal para mejorar su calidad de vida.

En el mismo texto, la autora plantea que el adulto, al tener más experiencias de vida, puede generar enlaces en sus estructuras cognitivas entre los aprendizajes previos y los nuevos, así mismo al ser personas independientes, son capaces de planificar su aprendizaje en términos del tiempo dedicado al estudio, la búsqueda de información o la asistencia a las sesiones de clase. Estos aspectos ofrecen ventajas para el trabajo docente, dando oportunidades para enriquecer sus planes de trabajo con objetivos y actividades concretas y, a la vez, diversas. (Undurraga, 2004)

Tal como menciona Johnson (2008) cada individuo que se encuentre en un aula para aprender una nueva lengua cuenta con una serie de atributos propios que pone en juego para lograr

que su aprendizaje sea efectivo y significativo en su ámbito personal. Entre estos atributos se distinguen variables cognitivas, las que representan factores internos que inciden en los procesos de pensamiento y aprendizaje, tales como la atención, la memoria y el propio razonamiento. También se cuenta con variables afectivas que incluyen sus motivaciones y actitudes hacia la lengua que aprende y el propio proceso de aprender. Reconsiderando estas variables afectivas, se puede afirmar que el hecho de que los estudiantes adultos del CELEX UPIICSA acudan a los cursos por decisión e iniciativa propia, exhiben una actitud positiva, disposición apropiada y tienen una motivación propicia para aprender francés.

Finalmente, Johnson (2008) refiere a la variable de personalidad, la que remite a estudiantes que pueden ser extrovertidos o introvertidos, que exhiben una autoestima alta o baja y que pueden ser más o menos tolerantes a la ambigüedad. Cada uno de estos rasgos, se integrarán para facilitar una mayor participación y expresión, un énfasis en reflexionar sobre lo que se aprende, tener confianza o no para enfrentar nuevos retos, tolerar los errores, emprender y reemprender los esfuerzos que requiere el aprendizaje.

Este conjunto de variables del estudiante adulto genera, según Johnson (2008), que enseñar lenguas extranjeras a estos grupos sea una empresa muy interesante que ofrece diversas oportunidades para la enseñanza, ya que los adultos tienen una red vasta de experiencias personales, profesionales, educativas y culturales que pueden activarse para conectar o vincular la lengua meta con contextos significativos para ellos, lo que facilita la comprensión y la retención de los contenidos así como el interés para desarrollar sus habilidades lingüísticas. De la misma forma el hecho de que los adultos tengan motivos personales para aprender favorece, como se dijo previamente, un mayor compromiso, continuidad y disposición para enfrentar el proceso de aprendizaje.

1.5. Problemática de los cursos con estudiantes adultos.

Desde otro ángulo, cuando referimos al aprendizaje de una segunda lengua con grupos de adultos, también se debe reconocer que a la par de las ventajas para trabajar se enfrentan dificultades, en concreto, en el Centro de Lenguas UPIICSA y en la modalidad sabatina,

dichas dificultades provocan una dinámica que puede obstaculizar el proceso, que se expresa en actitudes de apatía y abandono del curso.

Las dificultades tienen su origen en diferentes ámbitos, entre ellos el personal, aunque también se cuenta la dinámica de clase y las estrategias metodológicas usadas por el docente. Entre los aspectos personales se identifica que un buen número de estudiantes inscritos en los cursos sabatinos carecen o tienen poco tiempo disponible para estudiar a lo largo de la semana. Es decir, la mayor parte de las personas que asisten al curso en modalidad sabatina es porque ese es el momento en el que cuentan de un tiempo que pueden dedicar a estudiar algo que les interesa, que en concreto es el francés. Sin embargo, durante el resto de la semana sus actividades cotidianas limitan sus oportunidades para estudiar, repasar los contenidos abordados, escuchar el idioma, efectuar un ejercicio de escritura, hacer anotaciones o elaborar una actividad extraclase, por lo que llegan a la sesión del sábado a estudiar, repasar los temas y contenidos. En los hechos el tiempo de estudio y de interacción con el francés se limita a seis horas durante una única ocasión semanal; esta discontinuidad dificulta la sistematización, comprensión, memorización, adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales.

Por otra parte, con relación a la dinámica de la sesión, destaca que la jornada de seis horas continuas se distribuye en un primer bloque de 2 horas y 40 minutos de clase (de 8:00 a 10:40 a.m.), seguido de una pausa de 30 minutos (de 10:40 a 11:10 a.m.) y un segundo bloque de actividades de 3 horas con 5 minutos de duración (de 11:10 a.m. a 2:15 p.m.).

Esta organización del tiempo provoca cansancio en los estudiantes, que se manifiesta a partir del segundo bloque de la sesión con sensación de hambre, incomodidad por permanecer sentado mucho tiempo y la dispersión frente a la actividad, pues al avanzar la mañana, no solo surge el deseo por realizar otras actividades comúnmente asociadas al sábado (el descanso, el deporte, la vida social y familiar), sino que, en un sentido pedagógico, se provoca un agotamiento cognitivo por la cantidad de contenidos abordados y una agenda saturada de actividades para la clase.

Por otro lado, las actividades y las estrategias usadas por los docentes no siempre son las más adecuadas. Al respecto, así como lo han planteado Arnaud, Sánchez y otros (2022), al igual

que ocurre en diversas instituciones mexicanas de nivel superior, en el CELEX no todos los docentes cuentan con una formación pedagógica o en FLE, por lo que su práctica se centra en la metodología tradicional, donde el docente es el centro de la clase, mientras que el estudiante no ocupa un lugar protagónico, fundamentalmente recibe información y no se le implica de forma activa en el aprendizaje. Aunado a esto, las estrategias se enfocan en el componente gramatical de la lengua, dejando de lado el uso lingüístico de las mismas, convirtiendo así la clase en una serie de ejercicios para mejorar la gramática, carentes de contexto y significado social, lo que genera que el alumno no razone lo aprendido, sino que únicamente lo memorice.

En contraste, al curso intensivo semanal organizado con una sesión diaria de lunes a viernes de 2 horas de duración, asisten estudiantes que en su mayoría son estudiantes de UPIICSA y para ellos la clase de idioma representa una materia adicional a las de su carrera, que puede organizar en su horario y por ello, favorece la continuidad del contacto con la lengua meta y este solo hecho, amplía las posibilidades de aprender francés. No obstante, se advierte cierto nivel de ausentismo derivado del lugar secundario que tiene la clase de idioma frente a las clases de las asignaturas de la carrera.

En el aspecto didáctico una sesión de dos horas podría facilitar la concentración del estudiantado gracias al diseño de actividades dosificadas y contextualizadas por parte del docente, sin embargo, dada la carencia o lo limitado de la formación pedagógica, se advierte que los profesores de idioma tienen dificultades para realizar estos diseños, lo que también provoca aburrimiento y distracción entre los estudiantes.

Por lo tanto, en ambas modalidades se observa que una de las principales problemáticas entre los estudiantes es la falta de atención en los contenidos, temas y actividades realizadas en clases, como afirma Manuel Rivas Navarro (2008), el proceso de atención implica concentración del pensamiento para la comprensión oral, la escrita o la resolución a una conversación o en el desarrollo de la actividad propuesta.

La importancia del proceso de atención permite a los estudiantes discernir entre todos los estímulos que recibe del exterior, logrando seleccionar los más importantes y los que le serán de utilidad para transformar la información en conocimiento, de ahí que, según Rivas “la

atención es, pues, decisiva en la cognición y la acción humana, como responsable de la activación de procesos cognitivos enfocados en determinados estímulos informativos o tareas específicas” (Navarro, 2008, p.104) .

Una de las principales formas de generar un proceso de aprendizaje efectivo que provoque la atención es promover un clima de aula adecuado, es decir, que sea estimulante a partir de una dinámica grupal que puede modificarse cuando sea necesario, procurando generar interacciones entre los elementos del grupo, es decir entre profesor-alumnos, alumnos-alumnos, alumnos-contenidos.

Generar una buena dinámica también implica el desarrollo de actitudes y vínculos que ayudan a realizar una experiencia colectiva de trabajo para aprender, por ello esta dinámica debe buscarse y promoverse, será necesario que el docente la provoque y la “mueva” con diferentes actividades que le permitan estimular el aprendizaje, así como generar confianza en los estudiantes para aprender mediante al apoyo y con la participación colectiva, todo ello, para tener posibilidades de desarrollar integralmente las cuatro habilidades de la lengua.

Para que esto ocurra, es imprescindible que el docente haga un análisis del grupo, buscando identificar las características, disposiciones e intereses de los estudiantes y ajustar tanto la organización de las sesiones y sus propósitos, como los objetivos a alcanzar. El hecho de lograr lo que se propone en un curso, es también un factor de motivación para la permanencia de los estudiantes y su concentración en las actividades.

Una vez expuestas las características y los principales problemas de la enseñanza del idioma francés en el centro de lenguas de UPIICSA, en específico en los cursos en modalidad sabatina, se puede afirmar la importancia de asegurar que la intervención del docente tome en cuenta a los estudiantes y el contexto donde se realiza el proceso. En el siguiente capítulo se expone el enfoque lúdico en la enseñanza de adultos, pues es el eje que guía y sostiene la propuesta que se presenta en este trabajo como un medio para enriquecer la intervención de los profesores de esta lengua.

2. EL ENFOQUE LÚDICO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS.

A lo largo de mi experiencia en los cursos sabatinos que he impartido en el CELEX UPIICSA, he buscado alternativas para realizar actividades dentro del aula que favorezcan la atención de los estudiantes y el tratamiento de los contenidos durante la clase. Para ello, y siguiendo mi intuición personal, he puesto en práctica algunos juegos, en el entendido de que cuando las personas juegan, logran establecer un estado anímico de entusiasmo e interés en una actividad que, siendo gratificante o retadora, puede contribuir a mejorar su realización y el logro de metas.

Con la intención de precisar lo que puede aportar el juego a estudiantes adultos en una clase de lengua, este apartado se dedica a revisar qué es el ludismo y qué representa el juego entre la población adulta, pues la lúdica y el juego están íntimamente relacionados, pero no son lo mismo.

Posteriormente se expondrá la propuesta “ABeJas en el aula”, la que plantea el diseño y la adaptación de algunos juegos con fundamento en la metodología del aprendizaje basado en juegos.

2.1. ¿Qué es la lúdica?

A lo largo del tiempo, se ha presentado un tratamiento poco claro entre dos nociones que, aunque relacionadas, no son lo mismo: la lúdica y el juego.

Para iniciar una revisión que permita aclararlos, se toma la definición de lúdico que ofrece el Diccionario de la Lengua Española. Allí se indica que este término proviene “Del latín, ludus ‘juego’ e -ico, adj. Perteneciente o relativo al juego” (Real Academia Española, 2014) Se entiende que es un adjetivo y que alude a una característica o cualidad de algo, por lo que se usa para calificar a una actividad, una imagen o un espacio como lúdico.

Por otro lado, la lúdica y el juego son estudiados por la psicología, la sociología de la cultura y la etnología, como aspectos propios del comportamiento del ser humano, aun cuando también se señale que el juego también forma parte de la conducta de los animales.

Según diversos autores la lúdica es un concepto que va más allá del acto de jugar, entre ellos Carlos Jiménez afirma que “La lúdica es parte fundamental del desarrollo armónico humano” (Jiménez, 2008, p.17), que atraviesa transversalmente las esferas psíquica, biológica, social y cultural que forman al hombre, permitiendo un equilibrio entre ellas.

La lúdica impregna a la persona en su corporeidad, actividad mental, actitudes y predisposiciones, contribuyendo a dar sentido a lo que hace, piensa y vive. De esta forma, para Jiménez la lúdica:

...es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar...y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias (Jiménez, 2008, p.18).

Por lo tanto, la lúdica se relaciona con la creatividad y el deseo, aportando a la persona la sensación de bienestar, de gozo y se puede decir que también, de alegría. Estas sensaciones se producen pues el ser humano participa en una interacción con otros en una actividad, esto sin pensar en una recompensa o en un castigo, sino en un estado de libertad y espontaneidad.

Al igual que Jiménez, Gadamer liga el concepto de lúdica con la cultura humana, menciona que “no se puede pensar en absoluto en la cultura humana sin un componente lúdico”. (Gadamer, 1991: 66 citado por Carlos Jiménez, 2008, p.121), es decir, la lúdica no sólo está presente en las esferas internas de cada ser humano, sino también como un componente general de la cultura, que guía su comportamiento en la misma.

Finalmente, Bolívar Bonilla (1999), también define la lúdica como un elemento constitutivo del ser humano, que debe ser considerado tan importante como la dimensión cognitiva, la sexual y la comunicativa, presente a lo largo de su vida.

Dice Bolívar Bonilla que la lúdica no es tomada en cuenta al explicar el desarrollo humano o es considerada como algo poco importante, lo cual puede ser consecuencia de la falta de una definición concisa. Para él

La Lúdica se refiere a la necesidad que tiene toda persona de sentir emociones placenteras asociadas al vértigo, la incertidumbre, la distracción, la sorpresa o la contemplación gozosa. También se define la Lúdica como una actitud personal frente a la vida, caracterizada por rasgos

tales como la creatividad, la espontaneidad, el optimismo y el buen sentido del humor; rasgos que afloran en las interacciones personales cotidianas (Bolívar Bonilla, 1999, p.47).

Siendo ésta una de las definiciones más complejas, podemos ver que la lúdica es parte del ser humano en todas sus dimensiones, así como en todos sus ámbitos de desenvolvimiento. Igualmente podemos entender que cada persona vivirá y desarrollará su dimensión lúdica de distintas maneras y en diferentes intensidades, según sus experiencias y el tipo de interacción social que lleve a cabo, sin dejar de considerar que también este ludismo estará limitado por el mismo ambiente en el que se desenvuelve la persona.

2.2. ¿Qué es el juego?

Elaborar una concepción de juego no es una tarea sencilla; en una revisión del mismo Diccionario mencionado previamente (Real Academia Española, 2014) se identifica un total de 18 distintas definiciones, tales como “acción y efecto de jugar por entretenimiento”, “ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”, “práctica del juego de azar” o, “actividad intrascendente o que no ofrece ninguna dificultad”

Mediante estas cuatro definiciones se deduce que el juego requiere de la actuación de un individuo, es decir, es una acción que moviliza una carga de energía de la persona que juega. Teóricamente esa acción no es difícil, sigue ciertas pautas o normas que regulan la relación de la persona con otros participantes del juego, en su forma de actuar y en sus finalidades que son recreativas o de esparcimiento.

Uno de los autores que ha logrado desarrollar ampliamente una concepción del juego es Huizinga (1972, p.45-46), quien afirma:

...el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente.

Como se puede notar, hay aspectos de la definición de Huizinga que reiteran las definiciones del diccionario: el juego es una actividad libre pero bien definida, que sigue ciertas reglas y

es actividad en la que se experimentan diversas sensaciones que no se producen en la vida cotidiana.

Por consiguiente, el juego se asocia al gozo o al placer, tanto como a la tensión, la intensidad, la broma o incluso, se puede agregar, el enfado o la sorpresa. El comportamiento de la persona cuando juega y las relaciones que establece con los demás se regulan por medio de un marco normativo, por ejemplo, la cantidad de turnos, los mecanismos para avanzar, el tiempo disponible para cada participante, etc. Así mismo, jugar supone utilizar algunas herramientas o materiales, por ejemplo, una determinada cantidad de fichas, un tablero, dados, un cronómetro, cartas, el propio cuerpo, un mouse, un joystick, etc.

Según Huizinga el juego permite que la persona actúe de manera individual, pero también abre la oportunidad de relacionarse con otros mediante las normas ya mencionadas, de tal forma que crea una estructura social, así como ciertas formas de “figuración” o representación de la realidad y de las relaciones de convivencia, lo cual provoca diversos significados (Huizinga, 1972).

Por lo anterior se entiende que, para Huizinga, el juego es un fenómeno cultural pleno de sentido, él dice que “todo juego significa algo” (Huizinga, 1972, p.12), pues es una forma de vida con una función social que puede diferenciarse de la vida cotidiana o “corriente”.

Por otro lado, Lalande definió el juego de la siguiente manera: “es toda prodigación de actividad física o mental que no tiene un fin inmediatamente útil, ni tampoco un objetivo definido, y cuya razón de ser para la conciencia de quien la emprende es el puro placer que encuentra en la misma.” (Lalande, 1951, citado por García, S. 1995)

Con la definición que aporta Lalande, podemos identificar que el juego también tiene una dimensión mental y que puede realizarse sin un propósito claro con un mayor alcance, pues en su forma general no tiene más finalidad que generar el placer de jugar. No hay que olvidar, sin embargo, que en las diferentes etapas de la vida del ser humano el juego tiene un fin, un sentido y también tiene una función para el desarrollo personal.

Finalmente, una de las definiciones más importantes sobre el juego que hemos encontrado es de la autora Lenore Terr, quien lo plantea de una manera más general, pero que engloba la

esencia del juego, menciona que el juego es una forma de alegrar el ánimo y crea un estado mental que capacita a las personas para entender los problemas, por lo anterior, ella define el juego como “actividad destinada a pasarlo bien.” (Terr, 2000, p.22)

Con esta definición podemos entender que el juego siempre será diferente para cada persona y que se desarrollará de diversas maneras, mientras se cumpla el objetivo de tener un rato agradable.

Esta pequeña revisión permite identificar que la lúdica y el juego tienen diferencias, se entiende que la lúdica es una dimensión o esfera humana y el juego es una actividad concreta, realizada en un momento determinado y regulada. Jiménez engloba esta idea en la frase: “Todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego”, dejando entrever que la lúdica siempre irá más allá de una actividad como parte integral del ser humano y su forma de ser, que le permite experimentar sensaciones de placer, alegría y que se expresa día a día.

2.3. Características del juego.

Desde la perspectiva de Huizinga (1972), el juego posee características que permiten distinguirlo de otras actividades humanas.

La primera característica es que el juego es una actividad libre, es decir las personas deciden por voluntad propia el momento de jugar. También es una actividad que transcurre en sí misma y es practicada por la satisfacción que produce al llevarla a cabo, es decir el participante juega por motivación intrínseca, sin tener un objetivo ajeno al propio juego.

El juego es también, dice Huizinga, “una actividad rodeada de misterio y secretismo” (1972, p.23) no predecible, que puede modificarse o cambiar en el desarrollo de las acciones, por lo que genera en el jugador diferentes emociones y sensaciones ante la incertidumbre de lo que podría pasar en el juego, por lo tanto, como se afirmó anteriormente, generará entusiasmo, tensión, gusto, sorpresa, disgusto o enojo.

Se suma a estas características, que el juego está delimitado por un tiempo, un espacio y, se reitera, por ciertas reglas establecidas. Es decir, tiene un inicio y un fin, así mismo requiere ciertos objetos o materiales para realizarse, tiene una dinámica de funcionamiento específica y son los participantes los que delimitan la duración, el espacio y deciden qué reglas acatar para efectuar un juego en especial.

Por lo anterior, se comprende que el tiempo de jugar es un tiempo de intermedio o pausa en la vida cotidiana, en la que la persona puede recrearse, pero al mismo tiempo, enriquecer sus procesos personales de pensamiento y razonamiento.

Otra de las características más importantes que tiene el juego es que “debe ser alegre, el juego es contagioso y anima a unirse a la fiesta” (Terr, 2000, p.31) Es decir el juego debe generar en la persona el sentimiento de alegría y con ello ser atractivo para los demás.

Por su parte Erickson plantea que el juego pasa por tres etapas, se transforma de ser auto cósmico (consigo mismo) a micro esférico (en solitario y en pequeña escala) y finalmente, a macro esférico (incorporando al mundo) (Erickson, 1950, citado por Terr, 2000). Por lo que el juego también se caracteriza por realizarse en tres dimensiones que pasan de ser intrapersonal a interpersonal: consigo mismo, con los otros que me rodean y al final con el mundo, enriqueciendo la experiencia individual.

Finalmente hay que mencionar que para Huizinga el juego, cualquiera que sea, siempre significa algo, pues da sentido a la actividad vital de los hombres. Es una actividad que va más allá de sus necesidades biológicas y se realiza en circunstancias y modos predeterminadas socialmente, por lo que se convierte en una forma y expresión de la cultura.

El juego es, por lo tanto, una parte importante de la vida en una sociedad, como estructura cultural y proceso de interacción social para el esparcimiento libre, en el que se experimentan emociones, tensiones y sensaciones diversas, sin más finalidad que jugar.

Sin embargo, el juego no es el mismo en los niños que en los adultos por eso al tratar con los estudiantes de los cursos del centro de lenguas extranjeras, es importante conocer las implicaciones que tiene la práctica de jugar entre los adultos, lo que se aborda a continuación.

2.4. El juego en el desarrollo de la persona y el adulto.

Como ya se ha mencionado el juego es una actividad que realiza el ser humano a lo largo de su vida, aun cuando se le relaciona principalmente con la infancia. Como se anotó previamente y conforme a L. Terr la relación juego-infancia se explica por el origen etimológico de la palabra: “juego en griego se deriva de la palabra niño *pais*” (Terr, 2000, p. 27). Pero en realidad, el juego forma parte y está presente en las diferentes etapas del desarrollo de una persona, teniendo características particulares en cada una de ellas.

Es notable la cantidad de literatura que existe sobre el juego en la infancia que destaca su valor en el desarrollo y el aprendizaje. Uno de los primeros especialistas en abordar las fases del desarrollo y por lo tanto del juego en los niños, fue Stanley Hall (1904), citado por Terr, Hall determina que “los niños que juegan en fases avanzadas están recapitulando gradualmente la historia” (2000, p. 45). Con ello se quiere decir que los niños juegan desde pequeños y conforme avanzan en su desarrollo, van rememorando su historia mediante los juegos, en una especie de vista al pasado y, por lo tanto, a sus recuerdos de vida.

Terr también destaca a Piaget, quien afirma que “gracias al juego los niños son capaces de desarrollar habilidades motrices y cognitivas, posteriormente transforman su realidad para adaptarla a sus deseos (asimilación) y juegan con ciertas normas (adaptación)” (Terr, 2000, p. 48). En la perspectiva de Piaget, el juego permite al niño ir asimilando el mundo circundante a partir de su experiencia con los objetos que lo rodean, sobre los cuales realiza diversas actividades motrices y mentales. Igualmente, el juego permite que el niño socialice mediante la interacción con los adultos y con otros niños, lo que lleva a internalizar las normas sociales y adaptar su comportamiento a diversas situaciones conforme pasa por las distintas etapas de su desarrollo. Dice Terr que, a lo largo del proceso de desarrollo del niño, aquello a lo que juega y el juego mismo “comienza a parecerse a la misma realidad” (Terr, 2000, p.48).

Otro de los psicólogos que enfatizaron en el desarrollo del niño con sus derivaciones hacia el juego fue Freud, para quien el desarrollo de los niños y, en general de las personas, transcurre por diversos períodos marcados por lugares del cuerpo (zonas erógenas) en donde la energía psicosexual y el placer o la frustración del sujeto, se concentra. Esto da lugar a las fases de desarrollo oral, anal, fálica y edípica, de latencia y genital, la cual se inicia en la adolescencia.

De acuerdo con este enfoque, en cada etapa de desarrollo los niños juegan buscando placer en su actividad, aunque también puede dar lugar a la frustración, todo lo cual contribuye a la formación de la personalidad del individuo. En la adultez, la persona puede retomar algunos de los juegos realizados en etapas previas buscando su satisfacción placentera y, en caso de que se centre exclusivamente en esa orientación, ello significa un retroceso o una fijación. (Terr, 2000).

Por lo tanto, en el psicoanálisis se interpreta que la dinámica de la infancia se rige por el principio del placer al jugar, pero conforme la persona crece, un objetivo importante es renunciar a este principio para entrar al principio de la realidad y, “El juego es por lo tanto considerado un vestigio de la infancia” (Terr, 2000, p.46-47)

En general durante la infancia el juego es un elemento esencial y primordial que permite a los niños el “desarrollo de habilidades y destrezas, aprenden a conocerse a sí mismos y a explorar el entorno en el que viven.” (Jambrina, 2004). El juego es por lo tanto un mecanismo que permite el desarrollo de habilidades, el descubrimiento del propio individuo al reconocer sus capacidades para realizar distintas actividades y la incorporación a una cultura que se manifiesta mediante distintos juegos propios de una sociedad.

Es así como se explica que el juego forme parte esencial de la vida del niño, tanto dentro como fuera de la escuela, pues le permite desarrollar diversos aspectos de su personalidad dotándolo de autonomía, confianza e identidad (López, 2010)

Según Araya (2012) durante la adolescencia, entre los 12 y 19 años, el juego tiene un motivo vinculado a dos aspectos muy relevantes en este período: la identidad y el desafío. Es decir, para los adolescentes el juego continúa siendo un evento de socialización con sus pares o de encuentro con otros semejantes, sin embargo, es importante pues representa la ocasión para

desafiarse o retarse a sí mismo, de “medir” sus posibilidades de realizar algo poniendo a prueba su fuerza, su velocidad, su audacia, su creatividad o capacidad para efectuar algo en determinadas condiciones. El juego, por lo tanto, reta al adolescente y le permite ganar confianza, tanto como obtener placer y adquirir reconocimiento frente a su grupo, lo cual explica también, su interés por las competencias y el deseo de distinguirse frente a los demás.

Por su parte Lenore Terr, sustenta la idea de Araya, señalando que “el juego adolescente siempre se ve permeado de riesgo, que pueden conducir a la consecución de grandes logros y por lo tanto al poder. La emoción del riesgo es una consecuencia del mismo, son por lo regular respuestas a desafíos” (Terr, 2000, p.131)

Es decir, que los juegos adolescentes tienden a ser, con mayor frecuencia, riesgosos, lo que les genera confianza a los jóvenes y muchas veces, también les da el gusto o el placer de ganar los desafíos propuestos por sí mismos o por sus compañeros. Al respecto señala Terr:

En la adolescencia el juego es un marcador principal, sin embargo, la diversión no llega tan fácilmente. Durante esta etapa existen influencias buenas y malas y para poder librarlas los adolescentes deben desarrollar un interés vital, algo por lo que vivir. (Terr, 2000, p. 128-129)

Por estas características, si el juego está bien encauzado, puede constituir una ocasión para experimentar y canalizar la energía del adolescente para expresarse de forma creativa, productiva, divertida y enriquecedora, que permita promover el autoconocimiento. De manera contraria, el adolescente podría encontrarse frente a situaciones de juego que ponen en riesgo su integridad física y psicológica pues le requieren transgredir las normas sociales establecidas y las que lo presionan a madurar.

Araya también plantea que otro factor que desata el juego entre los adolescentes es la descarga de emociones. Plantea que las emociones de los adolescentes se encuentran bajo menos presión social, es decir, no tienen por qué ocultarse o disfrazarse y en el juego, el joven tiene la oportunidad de experimentar diversos retos y emociones que cambian continuamente. Dice la autora que “el juego tiene como misión hacerlo vibrar en el nivel más alto de lo emocional”, de tal forma que “Esta verdadera eclosión de emociones, cada cual más intensa

que la otra, constituye una fuente de placer excepcional en el juego del adolescente” (2012, p. 22)

2.5. ¿Quién es el adulto y por qué juega?

Por otra parte, se tiene que la etapa del desarrollo de la persona llamada adultez, que se divide en tres períodos, la juventud que se extiende de los 20 a los 30 años, la edad madura, de los 40 a los 60 años y la vejez, de los 60 en adelante. Al examinar estos períodos se distingue rápidamente que la adultez ocupa un prolongado tiempo de vida de los individuos y, por ello, destaca la necesidad de comprenderla y contemplarla como un espacio de posibilidades para aprender.

¿Pero qué entendemos por adulto? Señalan Amador, Monreal y Marco (2001) que, según el significado etimológico, la palabra adulto se deriva del verbo *adolescere*, que significa crecer, el participio pasado es *adultum* que significa el que ha terminado de crecer.

Por lo tanto, el adulto es aquella persona que ya ha finalizado la etapa de crecimiento y desarrollo, tanto en la dimensión física como a mental. Como se ha mencionado, es una etapa larga que abarca aproximadamente 40 años de vida, su inicio y termino no son fijos, pudiendo variar según la cultura. (Amador, Monreal y Marco, 2001)

Así mismo dentro de la psicología se define al adulto con la mención a “una persona responsable, cabal con plena capacidad seriedad y dominio personal” (Amador, Monreal y Marco, 2001, p.100)

Diversos autores han tratado de definir al adulto, sin embargo, la mayoría coincide en que es un estado o meta que es complejo de definir pero que equivale a una personalidad madura. Kohler, por su parte, delimita el concepto de adulto en tres criterios: “la aceptación de responsabilidades, el predominio de la razón y el equilibrio de la persona” (Kohler, 1960 citado por Amador, Monreal y Marco, 2001, p.100)

Bajo el concepto de juego que ya se ha expuesto, se aprecia que, en la definición de adultez planteada, no se menciona en ningún momento el juego, pues ésta se describe y distingue por otros atributos. Muchas personas dejan de jugar durante la adolescencia por diversos motivos “entre ellos la gestión de tiempo, el aumento de actividades y la creciente y más dura

competencia de la etapa. [Desde entonces] El juego se convierte en algo más serio que una diversión simple y también exige una mayor dosis de esfuerzo.” (Terr, 2000, p. 139)

Es así como al llegar a la adultez, la persona asume una serie de responsabilidades familiares, laborales y ciudadanas que lo ocupan en actividades constantes y no le conceden el mismo tiempo para jugar, como ocurre en la etapa infantil; no obstante, el juego sigue estando presente en la vida.

Para Javier Díaz en la adultez, el juego consiste en “un ejercicio de expresión de nuestros intereses y motivaciones [por lo que constituye] una actividad socialmente aceptada que nos permite dar rienda suelta a nuestros impulsos.” (Díaz, 2011)

Por su parte Lenore Terr permite reafirmar la idea del juego como una forma de descarga de tensión y presión cotidiana que no es peligrosa, ella dice “El juego nos permite una descarga emocional sin grandes riesgos” (Terr, 2000, p.31), pues se lleva a cabo en un escenario controlado por reglas.

“Cuando una persona [adulta] juega, elige deliberadamente hacerlo, es una actividad dirigida a divertirse, en un tiempo y formato específico. Al jugar nos olvidamos de los problemas y preocupaciones.” (Terr, 2000, p.30) Es así como el juego permite al adulto distanciarse de esa realidad en la que vive, liberando la tensión de forma segura, mantenerse tranquilo y fomentar la diversión; por ello hay adultos que juegan a propósito y buscan jugar.

Por otro lado, Terr habla del juego como un elemento muy importante para la maduración, ya que tiene diversos beneficios en la vida. “El juego es esencial para la madurez. Nos proporciona placer, un sentido de logro, de pertenencia. Es una oportunidad para aprender. Reduce nuestras tensiones. El juego es importante para nuestras relaciones. Nos proporciona flexibilidad.” (Terr, 2000, p.40)

Para complementar las contribuciones benéficas del juego, Díaz menciona que el adulto juega como forma de obtener placer por medio de la compensación de ciertas pulsiones, como son la posibilidad de representar un rol, conseguir un estatus, experimentar la destreza, exponerse

a diversos retos, esto sin poner en riesgo su vida, su trabajo o su actividad real cotidiana, así le permite canalizar el placer o el displacer que ésta le provoca.

Así mismo durante el desarrollo de la vida adulta los juegos infantiles tienen diversas expresiones (Terr, 2000, p. 64) sin que representen una regresión, pues consisten en una forma de mantener el control y conservar el contacto con el comienzo de la vida individual y social (Terr, 2000, p.49). Esto quiere decir que jugar de adultos es algo normal, que se debe apreciar y valorar, tanto como practicar continuamente, pues es un vestigio del pasado de la persona y de la manera en que se formó su identidad.

Cuando los adultos deciden jugar, no se lo toman a la ligera y, en consecuencia, existirán siempre diversos factores que determinan a qué juegan y por qué. Terr destaca que dos de los factores que definen el juego en los adultos corresponden al género y a la consolidación del carácter. En cuanto al género, destaca que las preferencias sobre qué jugar son marcadamente diferentes entre hombres y mujeres adultas y, en cuanto al carácter, resulta relevante fortalecer los rasgos personales como integridad, honestidad, constancia o lealtad que les han servido para desarrollarse a lo largo de la vida y que les permitirán adaptarse a las nuevas circunstancias que se les presentan.

A estos factores se suman los señalados por Rober Cloninger, que consisten en “la búsqueda de novedades, el deseo de evitar el daño, la dependencia de la gratificación y la constancia” (Cloninger, 1998 citado por Terr, 2000, p. 68) En cuanto a la necesidad de buscar novedades, Terr menciona que el adulto tiene cierta propensión a aburrirse por la vida rutinaria en la que paulatinamente se ve inmerso y es por ello que siempre debe desarrollar nuevas habilidades que le permitan utilizar sus procesos mentales, sociales y creativos, por lo que el juego es una de las actividades que le permiten explorar algo novedoso.

En cuanto al deseo de evitar el daño, se destaca que es muy común que los adultos jueguen con escenarios imaginarios, donde se puede repasar varias veces una situación de riesgos, para hacer consciente, descubrir o evaluar, los obstáculos que podrían aplicarse en un escenario similar. Por lo tanto, hay juegos que pueden realizarse como forma de preparación para afrontar situaciones riesgosas y subsanar los puntos más endebles del carácter o de toma de decisiones y poder cambiarlos. (Terr, 2000)

Por lo anterior, se comprende la afirmación que dice que “existen tantas formas de jugar como individuos en el mundo” (Terr, 2000, p. 215), el juego es una actividad que puede ser única para cada persona, que le ofrece posibilidades para desarrollar o afirmar su personalidad, que varía según las circunstancias y que cambiará en cada etapa de la vida. Pero al mismo tiempo el juego es una experiencia de vida en grupo, en colectivo, junto y con otros que perdura en la vida adulta.

La propia L. Terr señala “Las ventajas del juego adulto, el cual puede ser solitario o a dos, imaginativo o como reglas fijadas anteriormente, deportivo o estático. El juego beneficia al individuo y su entorno, y sus ventajas son notorias enseguida.” (Terr, 2000, p. 216)

Se puede concluir que no importa a qué se juega o cómo se juega, lo importante, para el adulto, es hacerlo, ya que continúa contribuyendo para ampliar experiencias, socializar, crear, proyectar, imaginar, aprender y disfrutar de la vida cotidiana.

2.6. El juego y la enseñanza. ¿Cómo se relacionan?

A partir de lo que se expuso previamente, es claro que el juego forma parte importante del desarrollo del ser humano en sus diferentes etapas de la vida. Es tiempo ahora de referir a que el juego también se ha incorporado a los procesos educativos, por considerar que ambos, juego y educación, pueden relacionarse estrechamente generando un beneficio para la persona, su aprendizaje y su formación.

Primero es importante mencionar que el juego en el ámbito educativo es, ante todo, un vehículo o recurso para el desarrollo de las actividades. Oriol Ripoll menciona que el juego, como recurso para la educación, no puede establecerse al iniciar un plan de trabajo como un fin en sí mismo, sino que es un medio que permite alcanzar los objetivos educativos al servicio de la persona, del aprendizaje y del adecuado desarrollo de una sesión; por lo que no se le debe ver como una finalidad, pues se puede perder de vista la meta final o el propósito a alcanzar (Ripoll, 2006).

Por otro lado, desde una perspectiva didáctica, el juego se considera como una estrategia metodológica a través de la cual se propicia un ambiente de trabajo y una disposición personal

propicia para aprender. Carmen Torres Minerva (2002, p. 290) señala que el juego es “entretenimiento que propicia conocimiento, a la par que produce satisfacción y gracias a él, se puede disfrutar de un verdadero descanso después de una larga y dura jornada de trabajo.” Con esto se puede deducir que el juego es estrategia que permite aprender, pero también resulta un espacio terapéutico, pues permite liberar la posible tensión que se acumula en una larga, desgastante o difícil jornada, sea de estudio o de trabajo.

Torres también menciona que el juego, adecuadamente organizado, diseñado o seleccionado e integrado en la planeación de la sesión, contemplando las reglas, consignas y finalidades del juego; facilita el aprendizaje de conocimientos y favorece el establecimiento de relaciones de cooperación entre los estudiantes; con lo cual puede llegarse a alcanzar un aprendizaje significativo y razonado. Dice Torres (2002):

El juego sirve para facilitar el aprendizaje siempre y cuando se planifiquen actividades agradables, con reglas que permitan el fortalecimiento de los valores, que fomenten el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes, todos ellos, facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa y no como una simple grabadora. (Torres, 2002, p. 291)

De otra parte, se tiene que el juego en el aula trae consigo diferentes ventajas, tanto para el aprendiz, como para el docente o facilitador. Según Torres (2002), favorece el crecimiento biológico, emocional y mental del aprendiz, de manera individual y social, dotando de un desarrollo integral y significativo. Mientras que el facilitador encuentra en el juego una manera más dinámica, innovadora, creativa, eficiente, eficaz y amena de poder realizar su actuar docente, siendo su ingenio parte primordial de las actividades que puede llegar a proponer.

Otro aspecto importante que los juegos traen consigo e incorporan al aula en los procesos con estudiantes adultos, es el relativo al desarrollo de diverso tipo de destrezas y habilidades (Caballero, 2010, citado por Cepeda, 2017). Es por ello por lo que, el juego puede ser un recurso tan versátil como el docente se proponga, ya que le permitirá reforzar conocimiento, motivar, pero también generar o reforzar habilidades de los estudiantes.

Desde el punto de vista de Ortiz (1996), los juegos en los adultos “permiten la adquisición, ampliación, profundización e intercambio de conocimientos profesionales, combinando la teoría con la práctica de manera vivencial, activa y dinámica” (Ortiz, 1996, citado por Oihane, 2011-2012, p.6)

Esta cita reafirma la posibilidad tan amplia que puede tener el juego, teniendo claro que debe ser parte integral de la tarea docente, orientándolo desde la planeación de la sesión y teniendo claro quiénes son sus estudiantes, cuáles son sus necesidades y sus mayores intereses. Por esta razón hay que destacar la labor de selección de los juegos que realiza el profesor, considerando también el nivel de dominio o de desarrollo de las habilidades con que cuentan los estudiantes, los objetivos a alcanzar, el contexto general de trabajo y los recursos disponibles.

Indudablemente, incorporar juegos en los cursos con adultos exige también al profesor, asumir el rol de motivador que le permita transmitir a los alumnos el entusiasmo, la energía y la disposición para que disfruten de la actividad (Montero, 2017)

Para concluir se puede afirmar que los juegos son un medio para alcanzar un fin dado, es decir nunca será la meta didáctica ni pedagógica, pues como menciona Ripoll “Los jugadores juegan por jugar y somos los educadores los que podemos usar la fuerza que tiene el juego para trabajar todo lo que queramos.” (Ripoll, 2006, p.14), por lo tanto, es el docente quien podrá dirigir el juego hacia el fin que se proponga alcanzar.

Por otro lado, el juego es una manera de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos o desarrollar habilidades a nivel comunicativo, afectivo y a su vez habilidades de trabajo en equipo y de toma de decisiones. Como ya se mencionó, el juego puede ser dirigido según lo requiera el docente, incluso se pueden ordenar o clasificar varios juegos según las características del grupo, las intenciones para desarrollar habilidades o destrezas en el ámbito social y según los aspectos intelectuales a trabajar, quizá mediante juegos de memoria o deducción y finalmente, de comunicación ya se verbal o escrita, (Ripoll, 2006). Esto siempre y cuando el docente sea consciente de que el juego es un recurso, y que antes de elegirlo, se requiere claridad respecto de un objetivo, el criterio para seleccionarlo, las posibilidades de adecuación, las condiciones para ponerlo en práctica y, al concluir, la forma de evaluar la experiencia realizada.

3. JUEGOS ADAPTABLES (ABJ): LA PROPUESTA.

A lo largo del apartado anterior se abordaron las implicaciones que tiene el juego en el aprendizaje, haciendo énfasis en el adulto, quien también tiene la capacidad y el poder de jugar.

Partiendo de este planteamiento, en esta sección se presenta la propuesta llamada *Juegos adaptables*, en la que se exponen los criterios para integrar el juego en las clases, junto con los procedimientos de trabajo docente que pueden coadyuvar a mejorar y facilitar el aprendizaje con las personas adultas en este caso del idioma francés. Así mismo, se exponen las bases para efectuar una evaluación con base en las actividades de juego.

Es importante reiterar que la propuesta se formula de manera genérica, poniendo el acento en los componentes principales, de tal forma que cada docente pueda llevar a cabo sus propias adaptaciones; así mismo, la propuesta se centra en el proceso de enseñar y aprender lenguas extranjeras en cursos semi intensivos o intensivos, con sesiones prolongadas o de larga duración, que suelen ser densas en contenidos, demandantes y agotadoras para los procesos cognitivos de los estudiantes. Así pues, ¡Juguemos!

3.1. Definición de ABJ y su implicación en la propuesta.

El llamado *aprendizaje basado en el juego* se refiere a una metodología de trabajo docente que consiste en la integración de juegos, usualmente conocidos y de dominio público en una comunidad dada, al trabajo en el aula. Se trata de adaptar diferentes elementos del juego en función de los objetivos educativos que se quieren alcanzar. Por lo tanto, no se trata de crear juegos nuevos o desconocidos, sino de un ejercicio en el que el mismo juego, puede ser utilizado en diversos momentos y con distintos propósitos o intenciones docentes.

El Aprendizaje basado en juegos, también se identifica por sus siglas ABJ o, tal como aparece en el título de este trabajo A-Be-Jota, la idea central es que el docente integra el juego en un aula o en un entorno alterno, es decir, en cualquier lugar o espacio que se utiliza para enseñar algo a quienes aprenden. En otras palabras, se puede decir, que en el ABJ se usan juegos

como actividades para enseñar, esto es, siendo parte de las estrategias que el docente implementa para provocar que los estudiantes aprendan algún contenido, desarrollen habilidades o puedan resolver problemas.

Según EdTechReview (2013), citado por el Observatorio de Innovación Educativa del ITESM (2016, p. 7)

El Aprendizaje Basado en Juegos es el uso de juegos como medios de instrucción. Este usualmente se presenta como el aprendizaje a través de juegos en un contexto educativo diseñado por los profesores. Generalmente son juegos que ya existen, cuyas mecánicas ya están establecidas, y son adaptadas para que exista un balance entre la materia de estudio, el juego y la habilidad del jugador para retener y aplicar lo aprendido en el mundo real.

Es decir, el aprendizaje basado en juegos no es un proceso espontáneo, representa la generación o el diseño de un ambiente controlado en el que se realizan conscientemente determinadas actividades con un propósito o intención.

El principio es elegir un juego, revisar su pertinencia con los objetivos y la materia de aprendizaje y efectuar una adaptación o modificación de algunas de sus características para realizarlo bajo los términos, dinámicas y con las intenciones que defina el docente. De esta manera es el docente quien efectúa una “manipulación” del juego y organiza la actividad del grupo de forma controlada, conforme a las definiciones establecidas.

Así entendido, el juego se convierte en una simulación o una oportunidad para poner en práctica los saberes, conocimientos y habilidades de los estudiantes, que después podrán trasladar a otros contextos reales donde deban utilizar esos contenidos.

En el ABJ, las habilidades del jugador se manifiestan de forma natural e integrada, pues se ponen en práctica a lo largo de la realización del juego. Esta puesta en práctica de las habilidades permite desarrollar las que ya posee y adquirir otras nuevas, dependiendo del tipo de juego que se efectúa y lo que éste demanda para participar.

Es importante destacar la relevancia y el equilibrio de 3 elementos en el uso del ABJ, los cuales son: la materia de estudio, el juego elegido y las habilidades requeridas.

El análisis de estos elementos determinará el éxito y la posibilidad de logro de la actividad planeada por el docente, debido a que existen diversas habilidades, temas y contenidos, que

pueden ser más compatibles de trabajar mediante determinados juegos, por ejemplo, los temas lexicales son más viables de desarrollar mediante juegos como el memorama, sopas de letras o crucigramas ya que la visualización constante de las palabras o su asociación con una imagen o un símbolo, favorece la familiarización con la escritura, así como la comprensión de su significado.

Además, es relevante verificar si los estudiantes cuentan con las habilidades físicas y motoras o de comunicación requeridas para jugar, ya que, en caso de no serlo, el juego se tornaría sumamente difícil. Por ejemplo, pensando en grupos de estudiantes maduros y de la tercera edad que pudieran presentar una disminución en su agudeza visual o retención de memoria y si el juego lo exigiera, generaría un efecto contrario al deseado, como puede ser rechazo y frustración.

Por otra parte, la Fundación Bosco Global (2021) define al ABJ como una “metodología [en la que] se juega a un juego, bien sea adaptado o no, para adquirir una serie de conocimientos concretos” (p.19) En esta definición se advierte cómo no es necesario que el juego cuente con adaptaciones para ser usado con fines educativo, si es el caso, se puede utilizar un juego en su formato y mecánica original. Se considera que la decisión respecto al juego que se elija debe priorizar los objetivos o los aprendizajes que se esperan lograr, junto con una valoración de las habilidades de base o las mínimas requeridas para que el grupo de estudiantes pueda realizarlo.

Finalmente, en el blog Net-learning (2015) se ofrece la siguiente definición: “El aprendizaje basado en juegos, cuyo término en inglés es Game-Based Learning (GBL), consiste en la utilización de juegos como herramienta de apoyo al aprendizaje, la asimilación o evaluación de conocimientos.”

En esta afirmación se expresa que el aprendizaje basado en juego también puede ser usado como una forma de evaluar o de apoyar el aprendizaje, es decir, como un mecanismo que permitirá valorar lo aprendido de una manera diferente a un cuestionario, examen, una observación u otra herramienta convencional. Al mismo tiempo, puede ser útil para coadyuvar, integrándolo con otras estrategias y actividades didácticas, para apoyar el proceso de enseñanza, ya sea que se haga un diagnóstico para identificar conocimientos previos, motivar, registrar problemas o reactivar conocimientos, entre otras posibilidades, de tal forma

que puede ser usado en todas las fases del proceso, mismas que, según recupera Domínguez y Stipcich (2011) son la preactiva, interactiva y postactiva.

Desde esta posición el aprendizaje basado en juegos es una forma de propiciar este proceso. El juego se torna muy versátil, entre otras razones por su flexibilidad de adaptación a una diversidad de propósitos y grupos de estudiantes, porque propicia la interacción y el trabajo grupal y porque puede ser integrado de formas muy variables al proceso de enseñanza. Su maleabilidad permite usar juegos en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje, es por lo que el docente puede tomarlo y aplicarlo en el momento que le sea más conveniente.

Con base en lo expuesto, es conveniente puntualizar por qué se considera pertinente y viable integrar el aprendizaje basado en juegos en los cursos intensivos de francés dirigidos a adultos que se realizan en el Centro de Lenguas de UPIICSA.

En primer lugar, es importante mencionar que los cursos sabatinos de francés dirigidos a adultos se llevan a cabo en sesiones de 6 horas continuas, con 2 pequeñas pausas, sin embargo, el tiempo en aula es extenuante por lo que el juego se convierte en una herramienta educativa que rompe esa monotonía generando momentos diferentes e incluso entretenidos, lo que estimula a los estudiantes a asistir a las sesiones. También ayuda a reactivar el pensamiento después de trabajar contenidos gramaticales o habilidades tales como la comprensión escrita e impulsar la interacción dentro del aula, generando un ambiente ameno y relajado, pero sin dejar de lado el objetivo principal del curso que es el aprendizaje de francés, ya que al incorporar el ABJ se juega y se aprende.

Por otro lado, el uso del ABJ en los cursos de francés es muy pertinente para complementar los enfoques comunicativo y accional, pues busca el desarrollo de las cuatro habilidades de la comunicación, expresión oral-escrita y comprensión oral-escrita; el juego permite la creación de escenarios ficticios y que en consecuencia, seguros para tomar cualquier decisión, de tal manera que el adulto, como agente social, puede exponerse sin consecuencia alguna y dejar de lado ciertos temores que pueden presentarse en el aula, como son el temor a cometer un error, la inseguridad para expresarse o el miedo a ser juzgado.

La exposición que permite el juego puede ser adaptada a cada grupo, es decir, el juego puede incrementar su complejidad o disminuir, puede ser mucho exigente o más amigable

dependiendo de los estudiantes y sus niveles de dominio. Es de destacar que el curso de francés al contar con una cantidad amplia de niveles para alcanzar el dominio más completo del idioma es un entorno apropiado para el ABJ y la creación de retos en cada nivel cursado por los estudiantes.

Finalmente, el ABJ, es ideal para su uso con adultos ya que al ser personas con un desarrollo completo y en control de sí mismos, se comprometen a que el juego tenga fluidez y se adapte a cualquier circunstancia. De esta manera el docente puede cambiar la mecánica del juego si no está obteniendo los resultados que esperaba, puede incluso generar una nueva mecánica sin perder el control del contenido ni del grupo, sin que esto represente un conflicto. A las personas adultas es posible extraerlas del juego y trasladarlas a un contexto de la realidad, fenómeno que con los niños no ocurre. Por último, el uso de los juegos con adultos permite que, al momento de jugar y estar “alejados” del entorno real inmediato, se encuentren más relajados y concentrados, por lo que el aprendizaje se provoca en un espacio no convencional, no tradicional y de convivencia amena.

Por lo anterior, en esta propuesta se busca mostrar diversas herramientas que permitan usar el ABJ como un procedimiento para aprender, mostrando juegos que son utilizados en el aula en la enseñanza del francés como lengua extranjera con grupos de adultos.

3.2. Criterios para adaptar juegos.

Ahora bien, luego de identificar qué es el aprendizaje basado en juegos y su utilidad en los cursos con adultos, es importante desprender de ahí criterios que permitan seleccionarlos y generar tanto adaptaciones como dinámicas para realizarlos en el aula.

Como punto de partida conviene aclarar cuáles son las características que posee esta metodología. Como mencionan Tobias, Fletcher y Wind (2014) citado por (Higuera, 2019, p-93)

El aprendizaje basado en juegos posee una serie de características que son:

1. Tiene contenido y objetivos auténticos
2. Utiliza la evaluación real

3. Es facilitado por el profesor, pero este actúa más como un orientador que guía al margen del juego y según las reglas
4. Sus metas educativas son explícitas
5. Afianza sus raíces en el constructivismo, entendido como un modelo de aprendizaje social
6. Está diseñado para que el profesor también aprenda

En esta descripción el primer elemento consiste en señalar que el contenido y objetivos del aprendizaje son auténticos, es decir, que el lenguaje y la forma en que se usa corresponden a habilidades o destrezas necesarias para la comunicación e interacción social, mientras que los objetivos, creados por el docente, deben ser alcanzables y acordes al contenido previamente seleccionado, de tal forma que al elegir o adaptar un juego es primordial plantearse qué voy a trabajar y qué quiero lograr, de esa forma definir y cumplir con dicha característica será algo que podamos plantearnos con cada juego que deseemos utilizar.

El segundo punto que debemos destacar para el uso del ABJ, es la evaluación, al ser parte del proceso educativo, requerimos analizar las diversas etapas del juego, qué sucedió durante su desarrollo, si se lograron los objetivos iniciales, si se presentó alguna dificultad durante el juego y los resultados de aprendizaje que se identificaron. Dicha evaluación se considera auténtica, ya que se lleva a cabo con base en la evidencia del sucedido en el juego y la posibilidad de trasladar o transferir el aprendizaje a un contexto real.

El rol del docente también es una parte esencial que tener presente, ya que una característica del ABJ es que el docente es el monitor del juego, es decir, el sólo observa la actividad y la facilita sin poder intervenir, dando así una autonomía al estudiante para que pueda jugar de forma libre conforme las normas preestablecidas, cómo lo menciona el punto 3.

Por otro lado, en el ABJ es esencial contar con metas educativas explícitas, ya que, al ser concretas se favorece crear, modificar o direccionar el juego que se va a utilizar. Las metas explícitas son aquellas que nos dirán qué se va a lograr con el juego, qué se va a aprender y qué se va a producir al jugar, lo cual permitirá superar una dinámica centrada exclusivamente en el hecho de jugar.

Finalmente, hay una conexión entre los últimos dos puntos en la medida en que, siendo el constructivismo la base del ABJ, se asume que el aprendizaje es una experiencia social y que el conocimiento se construye a través de la interacción con los otros estudiantes y el entorno (Díaz, F & Rojas, G, 1997). En este caso en el aula la interacción sucede a partir de: el juego, el docente, los alumnos y la conexión que se logre entre ellos, es decir gracias a su convergencia y a la interacción entre los alumnos con la presencia del docente, de forma activa y reflexiva pueden organizar la nueva información recibida, crear nuevas estructuras, analizar la situación, movilizar sus conocimientos previos, incluso cometer errores y tratar de solucionarlos, dando como consecuencia el desarrollo de ciertas habilidades, la adquisición de nueva información y por lo tanto de un aprendizaje. Y como bien se menciona, no sólo el estudiante construirá su conocimiento, también lo hará el docente quien, al estar expuesto al mismo ambiente que el estudiante y ser observador del juego, podrá interpretar el proceso, así como los resultados; tomar esa información y transformarla en una nueva adaptación, permanencia o eliminación de cualquier parte del juego, desde sus mecánicas, material o hasta en elementos simples como las instrucciones.

En resumen, el ABJ se caracteriza por estar diseñado para fomentar que los estudiantes y el guía que encaminará las actividades, por medio del juego, puedan construir un aprendizaje, el cual se logrará gracias a una adecuada selección de contenidos, la pertinencia del juego, la creación de objetivos y la exposición de las metas a lograr, sin dejar de lado el análisis de las habilidades comunicativas de las personas involucradas y lo ocurrido en el juego como una forma de evaluar los aprendizajes.

Después de analizar las características del ABJ, es posible identificar 3 factores que serán clave en la elección o adaptación de un juego, dichos factores son: dinámica, mecánica y elementos o componentes. (Agredal, M., Jordan, J., Ortiz-Colon, 2017).

La dinámica corresponde al ambiente o clima del aula que se desea provocar para que se desarrollen las acciones del juego, es un factor que ayuda a definir cuál será el motivante para jugar. La mecánica corresponde a lo que se hará durante el juego, las acciones de quienes jugarán y las interacciones entre ellos, en otras palabras, representa el proceso que se llevará a cabo. Finalmente, los componentes, representan las herramientas, materiales o recursos que se requieren y se utilizan para llevar a cabo el juego, se puede decir que son los mediadores

de la mecánica. El juego se puede definir poniendo el acento en alguno de estos tres factores o por los tres en conjunto y, por lo tanto, requiere que el docente analice la situación en la que enseña, las características del grupo y las metas de aprendizaje.

En referencia a los estudiantes que participan en los cursos intensivos sabatinos, es necesario recordar que se trata de personas adultas, por lo que, las dinámicas, deberán ser cuidadosamente empleadas por parte de los docentes, buscando generar un clima acorde a las particularidades del grupo, de sus integrantes y sobre todo teniendo en consideración las características que tiene un adulto así como el momento de la clase en que se incorporará el juego, porque el clima del aula no será el mismo al inicio de una sesión o cuando se va a finalizar, después de un largo transcurrir.

Por su parte, en un grupo de adultos las mecánicas suelen ser un elemento que se adhiere perfecto a sus características, pues en general es más sencillo explicar, mediar y modificar las acciones que se llevarán a cabo en el momento del juego entre este grupo de edad. Así mismo existe la posibilidad, si es pertinente al tema y objetivo establecido, generar mecánicas más complejas o sencillas.

Finalmente, los componentes suelen ser el elemento más atractivo, ya que el uso de materiales que llaman la atención por sus cualidades físicas o visuales, son de gran ayuda para motivar al juego y lograr los objetivos de la propia actividad, de la sesión o del curso.

Ahora bien, el proceso para determinar el juego que se integrará a una clase, incluye una serie de pasos y decisiones del docente que, según las recomendaciones de González, V (s/f) y Pedraz, P (2017) corresponden a:

1. Seleccionar los propósitos del juego en función de los objetivos de aprendizaje.
2. Analizar si es conveniente usar un juego en su forma original, adaptarlo o crearlo a partir de contextualizar la mecánica del juego con base en los objetivos de aprendizaje.
3. Incorporar, diseñar y producir los elementos con los que se van a desarrollar las mecánicas del juego.
4. Establecer las instrucciones del juego o consignas para los jugadores.
5. Planificar los procesos de evaluación de los aprendizajes.

6. Establecer diferentes niveles en la dificultad del juego.
7. Realizar pruebas con el juego y efectuar los ajustes necesarios.

Por otro lado, el juego tiene características propias que influyen en la forma en que éste se desarrollará en el momento y lugar planeado. Es conveniente que el docente las tome en cuenta durante las pruebas del juego para realizar los ajustes y adaptarlo de mejor manera a las necesidades y a las intenciones que ha definido.

Según la Fundación Bosco Global (2021) esas características propias del juego son “Narrativa, estética, mecánica, reglamento y flujo” y aquí se proponen como criterios para definir los juegos que se usarán en las clases.

- Narrativa, es considera la invitación a jugar, es decir, el encuadre, el contexto o la historia que tendrá el juego.
- Estética, se relaciona con el componente visual y de diseño, generalmente es la expresión gráfica de la narrativa.
- Reglamento, establece lo posible y lo que no es posible, con el reglamento se marcan o establecen los límites y alcance que pueden llegar a tener las mecánicas, es decir hasta dónde puede llegar el jugador/ estudiante en términos de las acciones permitidas y las no permitidas.
- Flujo, se relaciona con el nivel de habilidad que requieren desarrollar los jugadores contra la dificultad del juego, si ambos aspectos son acordes habrá un buen flujo, si no concuerdan, el flujo será o muy sencillo o difícil, lo que hará perder la continuidad de la mecánica y, por lo tanto, afectará al logro del objetivo del juego.
- Mecánica, por su lado son los elementos que se desarrollarán dentro de la narrativa, es decir, son las acciones que los jugadores/estudiantes podrán realizar. Dentro del juego podemos incluir varias mecánicas es decir varias acciones o formas de actuación.

En términos de los juegos, las mecánicas forman parte de los elementos más importantes ya que dan presencia y paso a las acciones que los jugadores realizarán dentro del juego. En el ámbito educativo, las mecánicas pueden ser usadas para alcanzar las metas y objetivos propuestos. Cabe destacar que estas mecánicas son ampliamente conocidas en algunos

juegos, sin embargo, es conveniente explicarlas en los juegos que se usen en el aula para atender a las adaptaciones que se hayan realizado y también examinar el impacto que tienen para el aprendizaje (Fundación Bosco Global, 2021). Algunas de las mecánicas más conocidas son:

Acción y destreza, esta mecánica se refiere a la acción de mover, colocar o apilar objetos, un ejemplo clásico de esta es el juego *Jenga*. Esta mecánica en el aula puede ser muy útil al proporcionar a los estudiantes concentración y movimiento; dado que en un curso intensivo pasan mucho tiempo en el aula, son dos elementos que combinados pueden generar esparcimiento, pero a la vez concentrarse en lograr, por ejemplo, posicionar una ficha, además de que es posible su combinación con otra mecánica, por ejemplo, un reto en cada ficha o elemento que deban colocar.

Colocación de losetas, en la cual se construye y relacionan piezas por medio de alguna característica en concreto (ser del mismo color o tipo), por ejemplo en el juego *Azul*. Esta mecánica, puede ser muy útil en algunos temas principalmente de localización espacial, sin embargo, es importante mencionar que requiere de losetas o fichas bien estructuradas y pensadas para que los alumnos puedan crear; es también posible usarla para la producción de elementos o frases gramaticales ya que, al buscar orden, los estudiantes podrán interactuar y aprender juntos.

Construcción de patrones, en la cual se colocan o agrupan las piezas del juego según algún patrón o elemento concreto. Un ejemplo claro de este juego es *Conecta 4*, en dicha mecánica, es posible interactuar con los diferentes campos lexicales que se usan al aprender un idioma, así mismo tiene una aplicación muy amplia en los ejercicios comunicativos, ya que permite identificar las expresiones que pueden ser usadas según cierta situación en concreto.

Construcción de rutas, consiste en crear con fichas o con las piezas que proporcione el juego, líneas que sean cada vez más largas en un tablero; dos ejemplos son los juegos *Catan* y *Ticket to Ride*. Esta mecánica, aunque podría parecer difícil de trasladar al ámbito educativo, es posible de aplicar, por ejemplo, incorporando temas o construyendo historias, o bien, combinando las rutas para presentarla como recompensa de una mecánica previa con la opción de sumar piezas a la ruta o camino en construcción.

Cooperativa, en esta mecánica el juego tiene un objetivo en común que todos los jugadores deben intentar alcanzar en conjunto, como en el juego *La tripulación (The Crew)*, por esta razón permite generar cohesión e integración dentro del grupo pues exige acciones de comunicación, comprensión y organización, lo cual crea un ambiente adecuado para poder trabajar temas complejos que requieren la participación grupal, además de que tiene como ventaja que puede combinarse con mecánicas de acción y destreza, proporcionando mayor complejidad.

Coleccionar, esta mecánica requiere que los jugadores recolecten la mayor cantidad de ciertos conjuntos de elementos; entre los juegos de colecciones podemos encontrar el *Memorama*. Mediante esta mecánica es posible trabajar campos semánticos o discriminación de elementos.

Deducción, en los juegos con mecánica de deducción los jugadores deben llegar a sus conclusiones con base en las pistas dadas, ejemplo de dicho juego es *Adivina quién*. La deducción usada en el ABJ es muy útil, ya que permite que los alumnos al jugar por medio de pistas generen sus propias inferencias, que se aventuren, en este caso, a explorar y utilizar el idioma de manera desconocida y novedosa, aunado a esto, es una mecánica que puede ser combinada con otras de forma muy sencilla.

Juego de rol, la mecánica consiste en asumir y actuar el rol que corresponde delimitado por las reglas preestablecidas, como en el juego *Los hombres lobo*, esta mecánica es una de las más utilizadas en la enseñanza, ya que permite a los alumnos aprender desde distintas perspectivas, lugares o posiciones socioculturales, logrando un aprendizaje integro en particular en las situaciones comunicativas.

Memoria, en los juegos de memoria es necesario retener y evocar cierta información ya sea de forma auditiva o visual, ejemplo de un juego basado en la memoria es el *Teléfono descompuesto*. Esta mecánica en el aula también suele ser una gran herramienta para realizar ejercicios para retener información de forma divertida asociada a diversos estímulos, así mismo es posible lograr la memorización de elementos claves dentro del aula, sin recurrir a la repetición.

Cuentacuentos o narrativa, en esta mecánica el objetivo es crear una narración a partir de cierto estímulo, imágenes, símbolos u otros elementos, como sucede en el juego *Dixit*. En la enseñanza del francés esta mecánica es muy interesante, ya que permite que el alumno sea el creador y actor principal de la narración, estimula una exploración y explotación de su imaginación y un libre uso de la lengua, permitiendo también que la persona se haga consciente de sus conocimientos previos, es decir de aquello que puede expresar o de los recursos lingüísticos que puede utilizar y de aquello que necesita aprender para crear una narrativa completa.

Reconocimiento de patrones, en esta mecánica el jugador debe buscar las asociaciones o patrones repetidos, un ejemplo de dicha mecánica es el juego *Dobble* que consiste en encontrar, entre un conjunto de cartas, un símbolo u objeto que es igual al modelo, aunque pueda tener distinto tamaño o proporción. Se considera que esta mecánica también es muy útil y apropiada en el aula, ya que, exigiendo observación aguda, asociación rápida y reflejos, permite que los estudiantes usen sus habilidades de concentración, de atención plena, que recuerden y movilicen la información sobre el tema que se trate para lograr reconocer los patrones, es importante mencionar que para dicha mecánica es importante el uso de material visual.

Es importante recalcar que las mecánicas mencionadas son sólo algunas de las existentes en el ámbito de los juegos. En este caso, decidí mencionar aquellas que me han sido de mayor utilidad en el ámbito educativo con adultos.

Por otro lado, podemos destacar que en un mismo juego es posible usar 1, 2 o más mecánicas combinadas, esto con la finalidad de aumentar la dificultad del juego, modificar la dinámica del grupo al momento de jugar y también adaptándose a las circunstancias físicas del aula, es decir las mecánicas pueden modificarse según la conveniencia del objetivo educativo y las circunstancias que tengamos, es por ello que un mismo juego puede ser útil en diversos grupos generando los cambios necesarios o seleccionando las mecánicas que más nos convengan.

Finalmente teniendo en consideración los diversos elementos para llevar a cabo el ABJ y adaptar juegos para su uso en el aula, se puede rescatar, con base en la experiencia previa y

las referencias aquí planteadas, una serie de principios en los cuales el docente funde sus decisiones:

1. Analizar las necesidades del grupo en términos del proceso de aprendizaje del idioma y las habilidades lingüísticas que han desarrollado los estudiantes conforme al nivel de dominio esperado.
2. Establecer los contenidos que se requiere poner en práctica o usar en el juego y la habilidad o habilidades con las que van ligados, por ejemplo, comprensión oral, producción oral, producción escrita u oral, gramática, ortografía, vocabulario.
3. Crear los objetivos con base en el nivel de adquisición que se quiera lograr.
4. Identificar qué tipo de juego se prefiere o desea usar y cuál se adapta mejor al contenido, a los objetivos, las habilidades y a las circunstancias particulares del grupo de adultos.
5. Determinar las mecánicas que se implementarán en el juego y lo que proporciona cada una en función de los contenidos, las habilidades y las intenciones.
6. Identificar los materiales que se requieren, crearlos, producirlos o adquirirlos.
7. Crear las instrucciones o reglas del juego que seguirán los participantes y que aseguran el flujo de la actividad.
8. Crear un instrumento para registrar la experiencia grupal generada por el juego para su posterior análisis y garantizar que las readaptaciones sucesivas permitan mejorarla.
9. Crear un instrumento de evaluación informal, que permita comprobar los elementos aprendidos durante el juego, ya sea durante el desarrollo del mismo juego o al finalizarlo.

Con base en estos principios se puede comprender que la integración o incorporación de juegos en una clase de francés está lejos de ser una decisión espontánea del docente; más bien es el resultado de un ejercicio de observación y de análisis del grupo, de las habilidades desarrolladas por los estudiantes, de la dinámica del grupo a lo largo de una clase prolongada, de los objetivos de aprendizaje a alcanzar y, por supuesto, de los factores que integran a los distintos juegos.

En forma paralela al análisis sugerido, el docente toma decisiones para seleccionar el juego y establecer la dinámica, mecánica y elementos que son pertinentes. A partir de este ejercicio

el docente generará un instrumento en el que concretará y dará forma al juego con sus intenciones didácticas para poder realizarlo. Ese instrumento se denomina aquí “ficha didáctica”, la que representa una guía para el accionar del profesor y poner en práctica el juego.

3.3. Fichas para la adaptación de juegos.

Una vez definidos los elementos sugeridos para crear o adaptar un juego, es importante concretar la manera en que se llevará a cabo de una manera tangible y manifiesta, es decir, es necesario crear o especificar las acciones que efectuarán los participantes.

Aunque puede presentarse una explicación o exposición de todos los elementos que componen el juego, es conveniente identificar y precisar una serie de factores para encaminar el trabajo docente y organizar el escenario educativo de la actividad. En el marco de esta propuesta, la ficha didáctica, con sus diferentes tipos o modelos, contiene los elementos esenciales para realizar el juego.

Según Di Rosa G, citada por Alicia Alfaro Valverde (2003, p. 14), la ficha didáctica es “un medio, el mejor para adaptar la enseñanza a los escolares que la poseen, y a las circunstancias concretas en las cuales se encuentran”

Es decir que mediante la ficha se puede especificar la forma de adaptar la actividad de juego en función de la situación y contexto grupal en que se realiza la enseñanza. Así entendida la ficha permite generar experiencias que favorecen una diversidad de opciones de trabajo con el juego, flexibiliza el aprendizaje, lo adapta a las características de las y los estudiantes, así como a las circunstancias en que trabaja el o la profesora.

En el mismo texto, Alfaro (2003, p.18) menciona que

Las fichas desde un inicio promueven el tener confianza en el trabajo que desarrolla el educando y darle a este los espacios necesarios para que se desenvuelva de acuerdo con sus posibilidades, para poder de este modo, orientarlo hacia el desarrollo de una serie de principios educativos como la actividad, creatividad, libertad, autonomía, individualidad, realidad y juego.

Lo anterior, permite recalcar la idea de Rosa G. sobre la flexibilidad y a su vez, muestra cómo las fichas son un marcador del camino de la enseñanza y del aprendizaje, que dota de diferentes posibilidades al realizar las actividades dentro del aula.

Alfaro (2003), también menciona que al desarrollar una ficha es relevante tener consciencia del entorno sociocultural de los educandos, esto es sumamente importante en los cursos semi intensivos con adultos, ya que, al ser estudiantes de diversas edades, habrá un amplio espectro de circunstancias personales de vida, intereses y experiencias previas, lo que implica una heterogeneidad en las formas de interacción y contacto con la lengua, así como con los recursos a los cuales tengan acceso.

Existe un último principio con el cual Alfaro relaciona las fichas y que corresponde al de actividad, el cual se relaciona con los procedimientos de actuación y participación que se plasmarán en las fichas, él indica que “Se busca que lo que se programe para los estudiantes sea algo entretenido, creativo y de gran valor. Las fichas pueden llevar al estudiante a jugar explotando sus conocimientos, comprobando su propio aprendizaje y compartiendo con otros compañeros.” (Alfaro, 2003, p.19)

Como se menciona las fichas serán una base para la planeación de las diversas actividades que se implementan en el aula, primordialmente en los cursos intensivos, por su larga duración.

Ahora bien, los elementos que forman una ficha didáctica pueden ser diferentes de acuerdo con cada autor, conforme lo establezca la institución o el mismo profesor. Los elementos que aquí se toman en cuenta son los que se exponen en el fichero de actividades didácticas propuesto por la Secretaría de Educación Pública (2014), y que son:

- Título y número de la ficha.
- Intención didáctica.
- Correspondencia curricular
- Materiales
- Desarrollo de la actividad

- Variantes de la actividad
- Vámonos entendiendo ¿Qué necesito saber?

En conjunto, estos elementos proporcionarán y brindarán orden, objetivos claros y la relación con los elementos que se buscan trabajar de acuerdo con el programa que se sigue, así como los elementos que se requieren y los pasos para hacerlos, además de brindar las variables que cada docente puede llevar a cabo según las circunstancias de sus grupos.

Teniendo en cuenta dichos componentes para nuestra finalidad en los juegos adaptables, las fichas serán la base que guiará las actividades lúdicas y permitirán a cada docente crear y adaptar sus propios juegos. Es decir, las fichas son una herramienta flexible, son una pauta que permiten integrar, en el momento de la implementación de los juegos, características del contexto, el nivel de dominio lingüístico de los alumnos, sus intereses y disposiciones, la cantidad de integrantes del grupo, los objetivos de la sesión y aprendizajes esperados.

En este caso los elementos que regirán nuestras fichas serán los siguientes, ya que son más adecuados al contexto de enseñanza de las lenguas extranjeras con adultos.

Título.

Este elemento permite identificar cada ficha, facilita su organización y recuperarlas en el momento oportuno. Por ello es conveniente asignarles un nombre preciso y claro.

Propósito del juego

Este componente aparece exclusivamente en las Fichas Base e indica la intención del juego que se propone, aquello que se persigue al jugar.

Objetivo de aprendizaje

Este rubro se registra en las Fichas de Adaptación y corresponde a los aprendizajes de la lengua meta que pueden alcanzar los estudiantes con el desarrollo del juego. Así mismo, dependiendo del momento o fase de la sesión en que se incorpora el juego, indican si coadyuva a motivar, abordar contenidos o a una evaluación informal del aprendizaje, entre otras posibilidades.

Número de participantes

Dadas las mecánicas de los juegos, es relevante determinar el número mínimo y máximo de los participantes, con la intención de que funcione adecuadamente y, ante todo, cubra con los objetivos de aprendizaje esperados.

Duración

Es necesario establecer el tiempo que dura el juego. Este dato facilita organizar la sesión, estimando el tiempo que se dedicará al juego y coordinarla con las demás que se planean efectuar.

Temas abarcados

Este elemento corresponde a los temas de acuerdo con la malla curricular que son trabajados en el desarrollo del juego.

Materiales

Corresponde al conjunto de recursos, sean físicos o digitales, que se requieren para realizar el juego: cartas, tableros, imágenes, tarjetas, fichas. Algunos juegos pueden requerir, incluso, de disponer de un espacio en el aula u organizarla de una manera en particular y esta observación tiene que incorporarse en la ficha.

Indicaciones o reglamento

Corresponde al conjunto de consignas que permiten realizar el juego: formas de participación, roles, así como los objetivos del juego, que serán los criterios para ganar u obtener una recompensa al finalizarlo

Variantes (Recomendaciones)

Son las indicaciones respecto a las posibles modificaciones que cada docente puede hacer, con respecto a las situaciones que tenga en su aula, número de alumnos, material y espacio disponible, entre otros, así mismo es posible que cada docente

añada información al usar el juego con respecto a que mejoras o elementos pueden cambiarse.

En esta propuesta se trabaja con dos tipos de fichas. La primera corresponde al Juego Base, en la que se establece el juego que será el punto de partida u origen para adaptarlo conforme al desarrollo de una sesión y los propósitos con que se incorpora. Este juego puede ser ampliamente conocido por formar parte de una tradición, sin embargo, también puede tratarse de juegos que se realizan de manera muy flexible, gracias a los materiales usados, que pueden ser fácilmente adaptados o que no requieren de los mismos, a las mecánicas usadas, que pueden ser fácilmente comprensibles y flexibles y a la duración del juego, deben ser juego con una duración media, o en ocasiones rápida que permita dinamizar el ambiente del aula.

El segundo tipo de fichas corresponde a las distintas variantes de adaptación que se aplican al juego base. En realidad, no hay un criterio definitivo para decir si la adaptación es de nivel uno o dos, ya que cada docente podrá realizar tantas adecuaciones como su creatividad lo permita.

El aspecto más relevante de las fichas es que permiten que el docente lleve un registro de las actividades de juego, que pueda recuperarlas y analizarlas de una manera sistemática para utilizarlas en sus planeaciones y, paulatinamente, desarrollar una estrategia de trabajo. De igual manera, las fichas permiten comunicar, compartir y socializar la experiencia de trabajo basada en el juego, con otros docentes, expandiendo sus posibilidades de uso.

En las ilustraciones que se presentan a continuación, se muestran los formatos para las fichas de juego base y sus adaptaciones

Ilustración 1. Ficha 1 Juego Base

Juego Base	
Nombre del juego:	Núm. de participantes:
Materiales:	
Propósito:	
Instrucciones:	

La ilustración número 1 muestra la ficha donde se registran las características del juego base, dicha ficha es muy relevante ya que permite identificar el juego por su nombre y especificar los materiales requeridos, aquello que se puede alcanzar mediante el juego (objetivos) y las consignas para llevarlo a cabo.

Entre más precisa sea esta información, el o la docente tendrá mayores posibilidades de identificar los aspectos en los que puede introducir las adecuaciones que requiera.

Ilustración 2. Ficha de adaptación

Adaptación 1:		
Nivel MCER/Idioma:	Duración	Tema(s):
Materiales:		
Objetivos de aprendizaje:		
Instrucciones:		
Recomendaciones:		

La ficha de la ilustración 2, es la primera adaptación propuesta al juego base. Contiene, además de los elementos generales del juego, criterios pedagógicos: los objetivos de aprendizaje de la lengua, los temas o contenidos que se trabajan y el nivel requerido de dominio del idioma.

Dichos criterios son importantes ya que representan la parte adaptada del juego en función del aprendizaje, es decir, del contexto educativo para desarrollar el juego, los temas y contenidos que se verán implicados y también los objetivos de aprendizaje, es decir lo que busca el o la docente mediante el juego en la sesión, el punto final al que los estudiantes llegarán.

En esta ficha se aplican variaciones del juego a partir de los objetivos que se pretenden alcanzar. Incluye una sección de recomendaciones con diversas sugerencias para implementar el juego en el aula, dichas recomendaciones también son vistas como variaciones según las circunstancias que cada docente tenga en su aula, en las cuales se especifican las modificaciones o elementos que les fueron de utilidad al momento de jugar. Es conveniente elaborar las recomendaciones luego de tener una experiencia concreta de trabajo con el juego.

Ilustración 3. Ficha del juego base La Lotería.

Juego Base

Nombre del juego: La lotería

Núm. de participantes: 8 / el gritón

Materiales:

- tableros
- tarjetas
- fichas, frijoles o bolitas de papel

Propósito:

Llenar el tablero mientras las cartas se van nombrando (pueden establecerse llenados en diagonal, es decir 4 figuras)

Instrucciones:

1. Se elige al azar un tablero
2. Se elige al "gritón" (la persona que leerá las fichas)
3. Los jugadores deben poner sus fichas sobre la imagen si ya la mencionó el gritón
4. Si completan la tabla o según lo acordado la persona ganadora debe gritar ¡lotería!

Como se puede observar la ficha de la ilustración 3 presenta el juego base de La lotería, mientras que en la ficha de adaptación de la ilustración 4 muestra la adaptación de este juego, a partir de lo que se requiera en función del grupo y la sesión. Las fichas de adaptación pueden desarrollarse de forma continua, alcanzando diversos tipos de adecuación, cada una de las cuales ofrece variantes para diversas necesidades docentes, dinámicas de los grupos y aprendizajes esperados.

Ilustración 4. Ficha de adaptación nivel 1.

Adaptación 1: La lotería de frutas ¿Qué fruta es?		
Nivel MCER/Idioma: A1- A2	Duración 20- 30 minutos	Tema(s): Las frutas(comida)
Materiales: Tableros adaptados (creados en word) Tarjetas Fichas, frijoles o bolitas de papel		
Objetivos de aprendizaje: Reconocer y reforzar el vocabulario relacionado a las frutas. Practicar la comprensión auditiva y la pronunciación del vocabulario de las frutas.		
Instrucciones: 1. Se reparte un tablero a cada jugador o equipo (puede jugarse en equipos pequeños o parejas). 2. Se elige al "gritón" (la persona que mostrará las fichas). 3. El gritón deberá mostrar la ficha de la fruta que salga y mencionar su nombre. 4. Los jugadores /equipos deberán identificarla en su tablero, y repetir el nombre de la fruta en caso de tenerla. 5. En caso de tenerla, colocarán un elemento sobre ella, para marcarla. 6. Si completan su tablero, gritarán lotería y mencionarán todas las frutas de su tablero en voz alta.		
Recomendaciones: Si el grupo es mayor a 25 alumnos, se recomienda jugar en equipos, agregando la instrucción de que cada miembro debe mencionar las frutas en voz alta al mismo tiempo cuando se digan por el gritón o con la variante de una fruta por jugador. Se puede incluir la dinámica de competencia, donde al finaliza un equipo deberá mencionar en voz alta los nombres de las frutas, en caso de lograrlo, serán el ganador, de lo contrario, los otros equipos siguen en el juego. Hacer 2 o 3 rondas cambiando los tableros, puede hacerse como actividad de refuerzo una vez trabajado el vocabulario o como introducción de este. Realizar la selección de frutas de diversa complejidad de pronunciación, desde sencillas: pomme, poire, etc. et incluir alguna de mayor dificultad como pamplemousse, etc.		

En esta muestra de adaptación (ilustración 4), el juego se acopla en primer lugar, al nivel de dominio del idioma y, en segundo lugar, a la cantidad de alumnos que participan y forman el grupo.

Dado que el nivel de idioma A1- A2 requiere que los estudiantes aprendan una gran cantidad de vocabulario relacionado a la vida cotidiana, el juego se enfocará en alcanzar el reconocimiento y la práctica de la pronunciación de dicho vocabulario y al mismo tiempo fomentar su aprendizaje con la repetición constante y la audición de los términos.

La cantidad de participantes es relevante para jugar en la medida en que se desarrollará el juego, así como la cantidad de material con el que se cuente, porque en grupos grandes es posible trabajar en equipos lo que puede generar dinámicas de apoyo y corrección entre pares, es decir que los mismos compañeros se apoyen para recordar los nombres, corregir, cambiar y por lo tanto, mejorar la pronunciación. También trabajar con una pareja representa un apoyo para recordar y retener, así como para practicar la fonética del francés mediante la emisión en voz alta de palabras que en su escritura tienen el conjunto de letras *ay, ble, tre*, letras finales que no suenan como las letras *e, s, t* o el uso de las combinaciones nasales como *on, ien, en, an*, entre otras. En este caso, las recomendaciones sugieren dinámicas de juego diversas.

Este juego es sumamente entretenido para los adultos, tratándose de una actividad de colección y de asimilación, ayuda a enfocar su atención en los nombres de las frutas y a recordarlos, al asociar el término con la imagen, evitando así el uso de la lengua materna para explicar el significado de las palabras. Tratándose de la adaptación de un juego clásico de México, es sencillo comprender las reglas y apegarse a ellas, por lo que explicarlo suele tomar poco tiempo.

En la ilustración 5, se muestra otra de las adaptaciones correspondiente al juego base de La lotería (que aquí se denomina “adaptación 2”), se propone trabajar la conjugación y la creación de frases, mediante un ejercicio de retener e incorporar los participios pasados de los verbos irregulares.

Ilustración 5. Ficha de adaptación nivel 2.

Adaptación 2: Lotería de los verbos El pasado de los verbos		
Nivel MCER/Idioma: A2-B1	Duración 25- 30 minutos	Tema(s): Pasado compuesto, participios pasados
Materiales: Tableros adaptados (creados en word) Tarjetas Fichas, frijoles o bolitas de papel		
Objetivos de aprendizaje: Distinguir los verbos infinitivos y sus participios pasados. Estructurar frases en pasado compuestos. Reconozca los significados de los verbos.		
Instrucciones: 1. Se reparte un tablero a cada jugador o equipo (puede jugarse en equipos pequeños o parejas). 2. Se elige al "gritón" (la persona que dirá las fichas). 3. El gritón dirá el participio pasado del verbo que se muestra en la ficha/ versión más compleja deberá crear una frase con dicho verbo. 4. Los jugadores /equipos deberán identificar el verbo que se está usando. 5. En caso de tenerlo, colocarán un elemento sobre ella, para marcarlo. 6. Si completan su tablero, gritarán lotería.		
Recomendaciones: Si el grupo es mayor a 25 alumnos, se recomienda jugar en equipos. Los tableros de verbos contendrán los verbos en infinitivo, es decir en su forma simple, sólo las fichas deberán presentar el verbo en infinitivo y su participio pasado. Se recomienda hacer una ronda sólo de verbos en infinitivo y otra con frases, para manejar una versión más sencilla y una compleja. Los principales verbos para trabajar son aquellos que tiene un participio pasado irregular, fomentando su aprendizaje. Puede haber 2 o 3 gritones en una misma ronda, en caso de usar la versión compleja, generando mayor participación en el grupo, en dicho caso las fichas se reparten y cada uno tendrá un turno.		

Dado que el participio pasado de los verbos es un elemento esencial para usar el tiempo verbal pasado compuesto y narrar a otros una acción, o algún hecho puntual ya concluido que ocurrió previamente; el juego provoca una repetición continua y variada de los verbos, también genera la necesidad de usarlos o ponerlos en práctica construyendo oraciones que tengan significado; de esta forma *La lotería de los verbos* coadyuva a memorizar los verbos que se introducen en las tarjetas.

Es importante recalcar que los verbos seleccionados en el juego responden a dos criterios, primero, solo se utilizan los verbos modelo, es decir, aquellos que marcan la conjugación de otros. Segundo, una vez que éstos se han dominado, es posible seleccionar verbos que sigan esos modelos, de esta forma se favorece al aprendizaje de nuevos verbos además de identificar su verbo modelo y por lo tanto la forma de conjugarlos. Este tipo de selección y adaptación debe hacerse de acuerdo con el avance del grupo, ya que no es posible seleccionar verbos desconocidos o de los que aún no se conocen las bases.

Este juego adaptado es también un mecanismo para estimular la comprensión auditiva, pues los jugadores, al verse obligados a escuchar las frases e identificar los verbos que se usan, requieren poner atención para poder participar. Así mismo, se puede utilizar para reforzar el uso del pasado compuesto después de trabajar los elementos que lo conforman y, como juego final en las sesiones intensivas representando un ejercicio de síntesis de los contenidos abordados y a lo largo de la sesión para su apropiación.

Finalmente, en la ilustración 6 se muestra una tercera adaptación del juego de La lotería para alumnos con un nivel de lengua B1 – B2, que también se centra en el uso de verbos.

Esta tercera adaptación introduce una dinámica más compleja, en la que se elimina el gritón y se juega con base en los verbos que aparecen en los tableros y que se reparten entre los alumnos.

Se juega en parejas formadas de forma espontánea al interior del aula. Cada pareja tendrá un tiempo determinado para formar un diálogo con oraciones interrogativas y afirmativas en las que se introducen los verbos de los tableros. Dependiendo de los verbos que utilicen, los estudiantes avanzan en coleccionar sus marcas en el tablero. El diálogo permite generar significados a las oraciones y para ello es necesario utilizar los verbos de forma correcta.

Ilustración 6. Ficha de adaptación nivel 3.

Adaptación 3: Lotería de verbos Dialogando -ando.		
Nivel MCER/Idioma: B1-B2	Duración 15- 20 minutos	Tema(s): Conjugación de verbos, producción oral.
Materiales: Tableros adaptados (creados en word) Marcador de pizarrón		
Objetivos de aprendizaje: Usar en alguna frase los verbos propuestos por el tablero. Conjuguar en diferentes tiempos en los que se usaron los diferentes verbos. Expresar respuestas certeras a lo que expresan los demás compañeros.		
Instrucciones: 1. Se reparten los tableros a cada participante. 2. Se pide que se pongan de pie y caminen por la sala, una vez que el gritón de la instrucción, deberá encontrarse con otro participante. 3. Una vez que se encuentren con otro participante intentarán generar un dialogo incorporando los verbos de su carta y su compañero responderá a ese dialogo. 4. Cada que usen algún verbo de la carta se marcará, después de 5 minutos se hará un recuento para identificar a la persona que haya usado la mayor cantidad de verbos. 5. Se intercambiarán los tableros y se repite la actividad.		
Recomendaciones: Si el grupo es muy numeroso más de 20 personas se recomienda sólo repartir tableros a la mitad de los participantes y posteriormente intercambiarlos con aquellos que no tengan. Es posible generar una mecánica en la cual se les dé una recompensa a los que logren construir o marcar los verbos de una línea horizontal o vertical del tablero. Esta actividad puede usarse en niveles A2, modificando los verbos usados, así mismo la selección de verbos puede hacerse dependiendo del objetivo comunicativo que se tenga, se recomienda tomar los verbos más usados en francés.		

Este juego fomenta la expresión oral y enriquece la interacción entre los estudiantes, pues ellos construyen el diálogo con base a la creación de oraciones con los verbos de sus tableros. Se pretende que los verbos sean los que se utilizan de manera más frecuente en el idioma, facilitando una mejor adaptación en función de estos usos cotidianos lo que es muy relevante para los adultos, pues pueden comunicarse en diversos contextos sociales sean, por ejemplo, los de un viaje turístico, el entorno laboral, una ocasión de entretenimiento o una experiencia de consumo cultural, como es el caso de comprender el mensaje de una canción o los diálogos de alguna película, documental o serie de ficción.

Enseguida se presenta la muestra de un segundo juego llamado Dixit o Storytelling y tres propuestas de adaptaciones, para exhibir las diversas posibilidades del ABJ en el aula. En este caso, el juego de la ficha 2 (ilustración 7) permitirá desarrollar la habilidad hablada y/o escrita de los estudiantes con ayuda de elementos como son dados o imágenes, es un juego que permite la creatividad y la incorporación de diversos elementos.

Ilustración 7. Ficha de juego base Dixit o storytelling.

Juego Base

Nombre del juego: Dixit
/storytelling

Núm. de participantes: 3 a 6
jugadores

Materiales:

-Fichas ilustradas

(El juego contiene más elementos, pero usaremos sólo las fichas ilustradas)

Propósito:

Crear una historia o cuento usando como base los elementos de una de las fichas que cada participante tendrá.

Instrucciones:

1. Se entregan 6 fichas por participante, cada uno deberá observarlas y elegir la ficha con la que va a contar su historia
2. Cada uno pondrá sus fichas en frente y contará su historia.
3. Los demás tratarán de adivinar la carta sobre la cual está basada la historia.
4. Si en la primera ronda no se adivinan las cartas el jugador debe cambiar de carta y crear una nueva historia.
5. Si algún participante adivina la carta irá sumando puntos, dependiendo de la cantidad de rondas, ganará el participante que adivine más cartas.

Ilustración 8. Ficha de adaptación nivel 1.

Adaptación 1: ¿Y luego qué pasó?		
Nivel MCER/Idioma: B1-B2	Duración 20- 30 minutos	Tema(s): Producción oral/escrita tiempos verbales, presente.
Materiales: Fichas ilustradas Fichas de personajes Fechas con conectores de tiempo		
Objetivos de aprendizaje: Manipular los diferentes elementos de las fichas para crear una historia según el tiempo y los personajes presentados. Reorganizar la información que contienen las fichas para expresar su historia.		
Instrucciones: 1. Se entregan 6 fichas ilustradas, 3 fichas de personajes y 3 de conectores a cada participante, se reunirán en parejas o pequeños equipos. 2. Cada uno acomodará sus fichas como mejor le parezca para crear una historia usando los elementos que se presentan en las fichas. 3. Cuando el docente indique, realizarán el cambio de 2 fichas con otro compañero y continuarán con la historia acomodando las nuevas fichas. 4. Es posible realizar los cambios de fichas que el docente indique. 5. Los participantes que logren seguir la historia a pesar de los cambios se considerarán los ganadores.		
Recomendaciones: Usar rondas cortas o pocos cambios de fichas, ya que las historias pueden ser demasiado largas. Una variante de dicho juego es que el participante contrario sea quien acomode las fichas a su compañero. Las fichas de personajes y tiempo no es necesario usarlas completamente, dichas fichas también se pueden intercambiar.		

Como se observa en la adaptación 1 de Dixit (ilustración 8), este juego es adecuado para alumnos que cuentan con niveles de dominio de lengua intermedio y avanzado, pues se trata de crear historias espontáneas y libres, a partir de imágenes de lugares y personajes, sometidos al uso del tiempo y a una alternancia de papeles.

Esta actividad permite que los adultos exploren su propia creatividad, lo que se facilita con los apoyos visuales para jugar con los elementos que conforman su historia; así mismo este un juego que permite crear un escenario ficticio, fantástico y de historias divertidas o jocosas

amenas, por lo que son plenamente aceptados los equívocos, lo que en general propicia un mejor desenvolvimiento en la producción tanto hablada como escrita.

Ilustración 9. Ficha de adaptación nivel 2.

Adaptación 2: DaNdo historias		
Nivel MCER/Idioma: A1, A2, B1, B2	Duración 20- 30 minutos	Tema(s): Conjugación de verbos en diversos tiempos, conectores.
Materiales: Dados con diversos elementos (pueden ser creados en Word, los elementos son de libre elección, pueden ser de personajes, lugares, acciones, etc).		
Objetivos de aprendizaje: Nivel A1-A2: Construir frases que se relacionen con los elementos que se obtienen de tirar los dados. Nivel B1-b2: Explicar lo que sucede con las imágenes que se obtienen de tirar los dados.		
Instrucciones: 1. Se entrega por equipos cierta cantidad de dados, se aconseja que sean de diferente categoría. 2. Una vez que se tiraron, cada miembro del equipo debe crear una frase o una parte de la historia relacionándola con la imagen o el símbolo que muestre el dado. 3. Deberán completar la historia en el tiempo previsto, si no logran completarla perderán puntos. 4. Una vez completada la ronda volverán a tirar los dados y recomenzar con las nuevas imágenes. 5. Es posible cambiar dados en cada ronda.		
Recomendaciones: Se puede poner un cronómetro digital para marcar el tiempo. Esta actividad es posible realizarla en equipos o parejas, y puede ser de forma cooperativa, es decir contra el reloj o de forma individual. Se aconseja cambiar de dados cada 4 o 5 rondas.		

Finalmente, propongo un par de adaptaciones más al juego base Dixit de la ilustración 7, que pueden usarse desde niveles básicos hasta niveles avanzados. En la ficha nombrada adaptación 2 DaNdo historias (ilustración 9), es posible jugar con elementos como creación de frases simples y posteriormente creación de historias. En el caso de esta adaptación los dados representan el elemento guía que permite cambiar las historias en cada ronda, lo que

provoca que el juego sea rápido, expectante y dar un “empujón” a la imaginación, de esta forma el juego se torna más sencillo para quienes participan.

La adaptación 3 de Dixit (ilustración 10), permite la creación de diálogos, situando a los estudiantes en un contexto ficticio en el cual podrán sentirse cómodos y sin temor a equivocarse, este juego puede ser usado como una actividad previa a la presentación de una evaluación de producción oral, así mismo el actuar la escena permite que los adultos salgan del contexto tradicional del aula y puedan verse inmersos en contextos reales donde deben hacer frente a la situación que se les asigna, generando así confianza en ellos mismos en una situación con menos tensión, haciendo que el tiempo de permanencia en el aula sea más ameno.

Ilustración 10. Ficha de adaptación nivel 3.

Adaptación 3: Actuemos		
Nivel MCER/Idioma: A1, A2, B1,B2	Duración 30- 40 minutos	Tema(s): Adaptable a diversas situaciones
Materiales: Fichas con un lugar representativo de la situación Fichas de personaje Ficha de elementos relativos a diversas situaciones		
Objetivos de aprendizaje: Planificar diálogos en actuaciones según las circunstancias, personajes y objetos dados.		
Instrucciones: 1. Se entrega por equipos o en pareja una ficha de situación, una ficha de personaje por cada miembro y 2 o 3 objetos. 2. Se dan ciertos minutos para preparación, organización y /o búsqueda de vocabulario. 3. Los alumnos deberán presentar su puesta en escena de acuerdo con las fichas. 4. Los equipos que logren incorporar todos los elementos serán los ganadores. 5. Puede trabajarse con situaciones reales o agregar elementos de diversión.		
Recomendaciones: Pueden generarse fichas de acuerdo con cierto campo semántico que se esté trabajando. Se recomienda hacer pocas rondas en grupos numerosos, ya que es una actividad que toma tiempo en su planificación.		

Finalmente, como una última muestra de las fichas se presenta en la ilustración 11 el juego base *Simón dice*, seguido de tres ejemplos de adaptación. Este juego permite la participación de grupos grandes o equipos, por lo que es ideal cuando la cantidad de estudiantes es elevada.

Así mismo la variabilidad de juego permite hacerlo compatible con otras dinámicas como coleccionar elementos o cooperar, entre otras.

Ilustración 11. Ficha de juego base Simón dice.

Juego Base

Nombre del juego: Simón dice /pide

Núm. de participantes: 2 a 30 jugadores

Materiales:

Un espacio amplio

Objetos diversos

Propósito:

Identificar, reconocer y seleccionar los objetos / o elementos que se solicitan

Instrucciones:

1. El participante que sea simón, deberá decir “Simón pide/ dice”.
2. Los demás jugadores identifican el objeto solicitado, puede ser que deban llevarlo o sólo tocarlo.
3. Los participantes que no lo identifiquen van abandonando el juego.
4. Ganan el o los participantes que logren encontrar- identificar todos los objetos solicitados.

La adaptación 1 de *Simón dice* (ilustración 12) permite observar su flexibilidad para utilizarlo con grupos que han alcanzado diversos niveles de dominio de la lengua y también con distintos temas, por lo que el docente puede introducir múltiples modificaciones y adaptaciones. Por ejemplo, en la ficha se observa que el tema propuesto es de los alimentos, buscando explorar el uso del vocabulario de productos de consumo alimentario en distintos horarios del día, así como el uso de los artículos partitivos, sin embargo, esa misma actividad puede realizarse con el vocabulario y las expresiones para pedir y ofrecer comida en un restaurante, de tal forma que es posible introducir una combinación con una mecánica de juego de rol donde se intercambian papeles entre mesero y comensales.

Ilustración 12. Ficha de adaptación nivel 1.

Adaptación 1: Nuestro personaje necesita....		
Nivel MCER/Idioma: A1, A2, B1,B2	Duración 30- 40 minutos	Tema(s): Adaptable a diversas situaciones
Materiales: Imágenes de los diferentes tipos de alimentos que pueden consumirse en el desayuno, comida y cena (proteínas, bebidas, verduras, fruta, postres).		
Objetivos de aprendizaje: Recordar los nombres de los alimentos y sus diferentes grupos. Emplear los artículos partitivos para describir la comida.		
Instrucciones: 1. Se colocarán las fichas en el centro de una mesa. 2. Se solicitará a los alumnos diversos elementos, por ejemplo, nuestro personaje necesita... . 3. Puede ser una fruta, o un desayuno que contenga proteína y cereal. 4. Los participantes participarán en equipos o individualmente. 5. Deberán presentar de forma escrita o hablada el menú o elemento solicitado.		
Recomendaciones: En grupos numerosos, de más de 20 alumnos, se recomienda hacerlo en equipos, en cada ronda puede pasar un participante del equipo e ir cambiando. En grupos pequeños, se aconseja que sea de forma individual. Se recomienda dar un límite de tiempo para buscar los elementos solicitados. Si la cantidad de fichas no es numerosa, tras cada ronda es preferible devolver las imágenes tomadas.		

Se puede notar que la actividad podrá adaptarse de acuerdo con la cantidad de estudiantes, es decir para grupos grandes es posible trabajar en equipos, para grupos pequeños de forma individual. También es posible que el juego se adapte a diversos espacios, como aulas pequeñas, un patio o área libre, al poner los recursos en el centro y los participantes alrededor.

Así mismo, permite recurrir a habilidades, en caso de que el docente lo decida, de producción escrita. Dicha variante se realizaría generando un producto escrito al final de cada ronda, por ejemplo, la creación de un menú con los elementos que recuperaron del juego, o con la frase hoy voy a comer... Para esta modificación, se aconseja proporcionar una hoja a los estudiantes y realizar una ronda por equipos o persona para brindar retroalimentación de lo que escribieron, así mismo es esencial recalcar que la variante con uso de producción escrita suele generar una duración más extensa del juego.

Por su parte la segunda adaptación que se muestra (ilustración 13), contiene una dinámica similar a la primera adaptación, que pone el énfasis en la ropa que requiere un personaje para vestirse para una ocasión en particular.

En este caso, el docente cuenta con un conjunto de variables que puede modificar conforme a las necesidades del curso y el avance del grupo, como es el género del personaje que requiere la indumentaria, su edad, la situación u ocasión para la que se viste, el horario o la estación del año en que se encuentra, entre otras; lo cual provoca que la actividad se vuelva más interesante.

Cabe destacar que también es posible agregar fichas que marquen una combinación de algunas de estas variables, lo que provocará que cada equipo encuentre los elementos para la combinación que les corresponda.

Por otra parte, y como se puede apreciar en esta ficha, la adaptación es para un nivel de dominio A1, pues solo busca la interacción con el vocabulario y su uso. Mediante otras adaptaciones se puede incrementar la dificultad para un nivel A2-B1.

Ilustración 13. Ficha de adaptación nivel 2.

Adaptación 2: Para ir a ...		
Nivel MCER/Idioma: A1	Duración 30- 40 minutos	Tema(s): Adaptable a diversas situaciones
Materiales: Figuras de los diferentes tipos de ropa en diversos colores, materiales y formas		
Objetivos de aprendizaje: Seleccionar la ropa según la situación y/o clima. Planificar el conjunto de la persona.		
Instrucciones: 1. Se colocarán las fichas en el centro de una mesa. 2. Se solicitará a los alumnos diversos elementos por ejemplo para ir a una fiesta. 3. Los participantes pueden hacerlo en equipos o individualmente. 4. Los participantes deberán elegir la ropa para vestir a su figura de papel según el escenario planteado por el docente. 5. Los participantes presentarán de forma escrita o hablada la vestimenta.		
Recomendaciones: En grupos numerosos, de más de 20 alumnos, se recomienda hacerlo en equipos, en cada ronda puede pasar un participante del equipo e ir cambiando. En grupos pequeños, se sugiere de forma individual. Se aconseja dar un límite de tiempo para buscar los elementos solicitados. Si la cantidad de fichas no es numerosa, tras cada ronda es preferible devolver las imágenes tomadas. Es adecuado cambiar la situación en cada ronda, momento del día, horario, lugar, el género de la persona e incluso la edad, para tener más variedad de conjuntos.		

Por último, la adaptación 3 (ilustración 14), está prevista exclusivamente para niveles B1 y B2, ya que en esta ocasión se trabajan los tiempos verbales. Lo que se demanda en el juego es una frase en la que se utilice el tiempo verbal requerido, sin importar el verbo usado.

Lo anterior demanda tanto el conocimiento de verbos, de tiempos verbales, como con el vocabulario suficiente de diversos temas, que en conjunto permitan generar frases completas. Por otro lado, se recomienda el uso de ruleta o papeleta con los tiempos verbales, de esta

forma la dinámica se vuelve aleatoria y no depende de una sola persona, en el caso del uso de la ruleta es posible usar una de tipo virtual.

Ilustración 14. Ficha de adaptación nivel 3.

Adaptación 3: Creando frases con Simón		
Nivel MCER/Idioma: B1-B2	Duración 15-25 minutos	Tema(s): Tiempos verbales
Materiales: Un pizarrón grande o láminas de papel Plumones Ruleta o paletas con los tiempos verbales		
Objetivos de aprendizaje: Producir frases con los tiempos solicitados, usando la estructura gramatical y lexical adecuada. Diferenciar los diferentes tiempos verbales y sus usos.		
Instrucciones: 1. Los participantes podrán estar en equipos o trabajar de manera individual según el número de personas. 2. Se gira la ruleta o se obtiene una papeleta, la persona que represente a Simón indicará el tiempo verbal que los participantes deberán usar. 3. El elegido pasará al pizarrón o escribirá en su lámina de papel. 4. Los participantes que generen más rápido su frase y de forma acertada irán acumulando puntos. 5. Ganará el equipo o participantes que acumulen más puntos.		
Recomendaciones: En grupos numerosos, de más de 20 alumnos, se recomienda hacerlo en equipos, en cada ronda puede pasar un participante del equipo e ir cambiando. En grupos pequeños, puede ser de forma individual. Se recomienda que Simón, sea elegido entre los equipos o de forma aleatoria, o incluso que sea el docente. Se aconseja establecer un tiempo límite para escribir la frase solicitada.		

Para finalizar, es importante mencionar que esta adaptación, puede también hacerse de forma individual o en equipos, en ambas modalidades, es posible agregar el factor de competencia, generando así motivación entre los alumnos.

Es importante recalcar que las fichas presentadas son solo ejemplos de juegos adaptados, las variantes pueden ser múltiples según las diferentes características de los grupos, su nivel de dominio, los propósitos que se persiguen, los recursos disponibles y las necesidades docentes.

De igual forma, hay que destacar que en los juegos adaptables el docente tiene un amplio margen para tomar decisiones, pues puede modificar los juegos y generar, para cada ficha, diversas recomendaciones derivadas de las estrategias que mejor hayan funcionado e incluso advertir sobre aspectos a tomar en cuenta para evitar algunos inconvenientes.

3.4. Dinámicas de interacción para su uso en aula

Una vez que se han expuesto algunos ejemplos de juegos base y sus adaptaciones, sea que se trate de juegos tradicionales, videojuegos o juegos llamados “de mesa”; es fundamental plantear un elemento que incide significativamente en su implementación dentro del aula: las dinámicas del juego.

Estas dinámicas se entienden como “las formas en las que se ponen en marcha las mecánicas y determinan el comportamiento de los estudiantes” (Hunter, D. y Werbach, K., citados por Alejandre, L. y García, A., 2016). Es decir, las dinámicas son el elemento que moviliza a los participantes, de tal manera que actúan como catalizadores del proceso lúdico, influyendo directamente en la experiencia y el involucramiento de los jugadores.

Entre las dinámicas más comunes se encuentran las emociones, la narración, la progresión, las relaciones y las restricciones (Hunter, D. y Werbach, K., citados por Alejandre, L. y García, A., 2016); no obstante, éstas no son las únicas.

A continuación, se mencionan aquellas que, desde mi experiencia de trabajo docente con personas adultas, considero especialmente relevantes por su capacidad de generar y promover la participación de los estudiantes.

Las emociones son una dinámica del juego pues en la interacción social que éste provoca, los participantes ponen en juego sus propias emociones: alegría, sorpresa, enojo, temor o aflicción, entre otras, incluso desde la expectativa que genera el solo hecho de jugar.

Por ello es importante considerar las emociones en el contexto grupal en dos sentidos, por una parte, identificar si el juego que se ha planeado es posible y por la otra, si la experiencia de jugar modifica las emociones existentes en algún sentido. Esta “lectura” del ambiente emocional permite incorporar a los juegos propuestos otras dinámicas que sean convenientes, por ejemplo, la competencia que provocará que los participantes contiendan entre sí por obtener un mejor desempeño, agregando entusiasmo, interés y exaltación en la actividad. Sin embargo, si el juego elegido no coincide con el ambiente, la misma competencia puede crear inequidad que conduzca a la frustración y decepción, lo que no abona emocionalmente al aprendizaje y a la experiencia grupal.

La narración es una de las dinámicas más destacadas ya que consiste en crear una historia o un discurso que procede de las experiencias de los estudiantes en la que es susceptible de recuperar los temas y contenidos abordados en el curso. Al trabajar con adultos, la narración permite establecer una relación significativa entre su vida, el aula y el idioma que se aprende, lo que genera una base sólida al proceso de aprendizaje mediante el juego.

Un ejemplo del funcionamiento de la dinámica de narración es el juego adaptado 1 de la ficha 3: nuestro personaje acude a un restaurante y, como no sabe que comer, pide al mesero que le recomiende u oriente sobre un platillo que contenga ciertos productos que le agradan (una bebida caliente o una proteína, entre otros) o bien, que excluya algunos otros. En esta situación todos los participantes apelan a su historia, sus conocimientos, sus preferencias y en particular, quienes sean los meseros o los cocineros (incluso algún chef de cuisine) crearán un platillo buscando en la alacena los elementos indicados. De esta forma el juego está articulado a la clase y los coloca en un contexto social y cultural.

Otra dinámica muy importante dentro del juego es la progresión, que consiste en lograr que el juego se desarrolle a partir de una serie de niveles, desafíos o recompensas que se introducirán

paulatinamente para que los jugadores avancen, mejoren sus habilidades y experimenten una sensación de desarrollo, sea individual o de grupo. Es así como, la progresión puede orientar la evolución del jugador y del propio juego, por lo que introduce sentido y orientación a su esfuerzo, fomentando el compromiso e interés para jugar, así como para aprender. Es posible, incluso, que la progresión fomente la observación del estudiante sobre su propio comportamiento y los resultados que obtuvo en el juego, lo que favorece, mediante este pequeño ejercicio, una reflexión que coadyuva a aprender.

La progresión es una dinámica que cambia en cada grupo e incluso en cada equipo, ya que habrá jugadores/alumnos que logren completar el juego de una forma mucho más ágil, mientras que a otros quizá les resultará más complejo. Lo más relevante es que la dinámica de progresión permite adaptar el juego de diversas formas a partir de las reglas establecidas, introduciendo nuevos desafíos que estimulan el aprendizaje de la lengua y la motivación del estudiante para seguir aprendiendo.

Finalmente, las dinámicas que para mí han sido esenciales dentro del juego en adultos son las de relación, de recompensa y de autoexpresión. La primera corresponde al tipo de interacción que se establece entre los jugadores, por lo que permite enriquecer e intensificar la interinfluencia entre quienes participan en el juego dentro del aula. Hay determinadas relaciones que permiten fomentar la cooperación y el apoyo mutuo e incluso ayudan a integrar a las personas que tienen más dificultades para comunicarse o cuyo aprendizaje ha sido un poco más complejo mediante la formación de equipos estratégicos, donde la persona que tiene un avance más consolidado en el idioma, pueda trabajar con quien tiene un avance más frágil o equívoco, suscitando por medio del juego el apoyo mutuo y el alcanzar objetivos que favorecen a ambos integrantes.

En cuanto a la recompensa y la autoexpresión son dinámicas que se conjuntan, ya que la recompensa corresponde a los incentivos que favorecen el desempeño idiomático deseado como un mecanismo de motivación extrínseca (sin eliminar la motivación intrínseca que desarrolla el estudiante a partir de sus intereses por aprender) y, la autoexpresión permite que los jugadores expresen o proyecten en el juego sus propios rasgos como personas, sus

aspiraciones, deseos y formas de actuación; ambas dinámicas son una fuente poderosa para motivar a los estudiantes, favorecen su compromiso e involucramiento con el juego.

Un ejemplo de recompensas es otorgar puntos extras en un ejercicio, entregar alguna distinción entre compañeros, conceder la facultad de sugerir una nueva versión del juego o incluso, excusar de realizar algún ejercicio para entregar como tarea. Estas recompensas deben corresponder al marco normativo de la escuela, centro o institución donde se imparte el curso, pero siempre es posible aplicarlas. En relación con la autoexpresión, la recompensa puede utilizarse para fortalecer la creación de historias o el desempeño en todo juego que facilite la creatividad y expresión de la propia personalidad.

Estos son sólo algunos ejemplos de dinámicas que he utilizado enseñando francés, y que han sido valiosas para realizar las mecánicas del juego, son un elemento que todo docente puede modificar y adaptar a las diversas necesidades tanto educativas como socio-grupales en una clase prolongada de lengua extranjera, contribuyendo a mantener un ambiente propicio para aprender.

3.5. Cómo evaluar el juego. Algunas reflexiones.

Uno de los aspectos que más inquieta a los docentes al implementar el aprendizaje basado en juegos, corresponde a cómo evaluar lo que el estudiante logra desarrollar mediante la actividad. Inquieta en la medida en que resulta complejo generar una evaluación a partir de una estrategia donde no se cuenta, en diversas ocasiones, con un producto tangible del estudiantado.

Por ello mismo en esta propuesta se plantea que es viable evaluar las actividades de diversas formas y adaptar la evaluación según el tipo de juego. En el juego donde exista un producto como es el caso de la ficha 3, y sus adaptaciones 1, 2 y 3 los cuales abren la posibilidad de que el estudiante genere un producto escrito, éste puede ser evaluado con base en el tema o temas trabajados en el curso y los aprendizajes esperados.

En el caso de los juegos donde se produce una interacción o, una conversación oral entre los estudiantes mediante la lengua extranjera, la evaluación puede realizarse de diversas formas, algunas de ellas y que son viables de efectuar son:

1. Observación directa: el docente puede involucrarse en el juego para efectuar una observación directa de la participación de los jugadores y con base en el objetivo planteado saber si se está cumpliendo o requiere hacer modificaciones en los contenidos trabajados, sea en los aspectos fonéticos o lexicales, generando una aclaración individual o de forma grupal.
2. Evaluación post-juego: después de concluir el juego pueden lanzarse preguntas, como es en el caso del juego 1 con sus adaptaciones 1, 2 y 3, en donde los elementos trabajados en la lotería pueden reforzarse al hacer una ronda donde cada alumno participe o de manera aleatoria puedan participar. Esto puede ser registrado en la bitácora del docente, lo que permitirá tener un registro del proceso del juego y del aprendizaje obtenido.
3. Autoevaluación: los participantes en el juego podrán identificar si lograron el objetivo, si hay elementos a reforzar o que elementos ya se dominan como es el caso de la ficha 2, adaptación 1, 2 y 3. Con base en las historias creadas, se busca que cada estudiante reflexione sobre lo que produjo, el proceso que enfrentó para lograrlo y así, identificar los aspectos que requiere revisar, corregir o ejercitar. Dicha evaluación puede realizarse con el apoyo de un cuestionario escrito, una ronda de preguntas o notas en un diario personal, donde cada participante defina su participación en el juego y registre sus dificultades.

Estas evaluaciones son complementarias, permiten revisar si los objetivos propuestos en el aprendizaje basado en juegos se cumplieron. También permiten hacer modificaciones o cambios en las adaptaciones de los juegos para generar mejores resultados, pero sobre todo para una mejor ejecución.

Recordemos que la evaluación principal se lleva a cabo de manera formal mediante el examen de las habilidades de producción oral y escrita, así como de comprensión oral y escrita, además de gramática y vocabulario para las evaluaciones de acreditación en el centro de lenguas. Esta evaluación formal se efectuará y considerará diversos criterios dependiendo de la institución y su propia normativa para los cursos de idioma.

CONCLUSIONES

Tal como se revisó en este trabajo, el juego suele asociarse a la vida infantil, como un componente de la experiencia diaria y el desarrollo que se pierde en la vida adulta. Sin embargo, quedó planteado que el juego forma parte de la vida cotidiana de las personas, presente en el día a día: los juegos de cartas, de mesa, las adivinanzas, por señalar algunos, permiten la distracción, el entretenimiento y el encuentro con otros.

En el aprendizaje —y especialmente en el aprendizaje de una lengua— el juego suele ser una forma de transportarse a situaciones no reales e inmediatas de forma segura, que ofrecen la comodidad de expresarse en la lengua meta sin el temor a cometer errores o fallar ante los hablantes nativos.

Por otro lado, el juego es una herramienta que, al proporcionar un espacio seguro, permite liberar la mente y disfrutar el momento, favoreciendo así el aprendizaje y la adquisición de nuevos elementos lingüísticos mediante la creación de un andamiaje con los conocimientos previos.

En mi experiencia, el juego aplicado en las largas sesiones de los cursos sabatinos me ha permitido crear un ambiente de clase propicio para que el aprendizaje sea divertido y diferente. Las interacciones socio-grupales, así como las habilidades de producción, se ven beneficiadas, pues muchas veces al jugar, los estudiantes no identifican todas las virtudes y habilidades que van desarrollando, incluso causando sorpresa en ellos. Al finalizar el curso, el juego se convierte en el medio que les permitió aprender elementos inesperados que no imaginaron.

Por otra parte, en este trabajo se ha argumentado a favor de considerar que el aprendizaje basado en el juego es una excelente herramienta didáctica, pues brinda una diversidad de opciones a desarrollar a partir de un juego base que permite diversas adaptaciones, que pueden moldearse de acuerdo con el objetivo, los recursos, el tiempo e incluso el nivel de los alumnos.

Aunado a ello, mediante las fichas propuestas, el trabajo con el juego puede documentarse y difundirse, para invitar a otros docentes a adaptar, experimentar y modificar los juegos que

se usan, así como a compartirlos y divulgar sus experiencias para analizar aquello que ha funcionado de mejor manera y así, contribuir a una elaboración colaborativa.

No obstante, es conveniente poner atención a algunas dificultades, como lo es el perfil docente; llevar a cabo el ABJ en el aula requiere de diversas habilidades que el docente debe tener, o en su defecto, si no cuenta con ellas deberá desarrollarlas, por lo que esto puede verse como un obstáculo al querer incluir el juego en las clases.

Entre dichas habilidades se encuentra la flexibilidad de pensamiento, ya que incluir el ABJ, requiere una disposición para pensar la enseñanza y su trabajo como docente en circunstancias de trabajo novedosas y lograr adaptar los objetivos, las planeaciones preestablecidas, la organización del grupo e incluso los materiales y tiempos de actividad. No muchos docentes cuentan con la apertura de realizar dichas adaptaciones, flexibilizar el esquema, solucionar nuevos problemas y modificar sus conocimientos previos sobre su propia práctica.

Así mismo, esta dificultad puede convertirse en un factor de riesgo al momento de incorporar el ABJ, ya que, si no se cuenta con la apertura y flexibilidad, se pueden perder los objetivos de aprendizaje del juego, convirtiendo la actividad en *solo un juego* que no llegue a lo esperado, generando si distensión, un momento hilarante o motivación, pero careciendo de una meta educativa.

Otro posible riesgo, se localiza en la práctica de los juegos, si el juego no se adecua de forma correcta al estudiante y al grupo en cuanto a los temas, materiales e incluso en relación a la correspondencia entre el nivel de dominio y el de la adaptación, se puede generar confusión y crear resistencia en los alumnos para jugar, acabando así con los beneficios del juego en el aula.

Sin embargo, los riesgos asociados al ABJ no sólo se direccionan al profesor, también existen circunstancias que obstaculizan la actividad de parte de los alumnos, como pueden ser las dificultades propias de la vida personal que impiden concentrarse en la sesión, limitantes de dominio del idioma (principalmente en cuanto a fonética y ortografía) que provocan inseguridad, una baja cohesión del grupo o la escasa convivencia entre los integrantes, lo que dificulta el desarrollo de alguna actividad en conjunto, entre algunos aspectos. Esto se puede

resarcir, dejando los juegos para los momentos finales de las sesiones y, paulatinamente ampliar su uso o bien, prepararlas para el período previo a las evaluaciones o al cierre de los cursos, una vez que el trabajo previo haya generado lazos internos en el grupo, se hayan propiciado posibilidades de organización autónoma e incluso, para proponer la consolidación de algunos aprendizajes mediante actividades de juego que posteriormente serán evaluadas.

Finalmente, asociado al riesgo enunciado, es posible que el docente, al identificar dificultades en la cohesión del grupo opte por recurrir a juegos individuales, lo cual puede ser una solución momentánea, sin embargo, a largo plazo mantener sólo el juego de forma individual, restringe la interacción social y comunicativa que propicia el juego y, por lo tanto, limitar las posibilidades de crear escenarios que se asemejen a situaciones de la vida cotidiana donde sea posible el uso de la lengua meta.

Durante las sesiones de los cursos de francés, pude observar que a pesar de los riesgos que ya se mencionaron, el uso del ABJ en el aula, generaba beneficios más que riesgos, entre estos beneficios se encuentra la motivación. Me percaté de que los alumnos, durante las primeras sesiones en las que incluía juegos adaptados de nivel uno, comenzaban a ver el juego como una parte natural de la clase, un momento de liberación y a la par de aprendizaje, con lo que advertía mayor motivación y concentración en actividades como comprensión auditiva, práctica de gramática y producción escrita; en ocasiones los alumnos llegaban a preguntar ¿hoy vamos a jugar? O ¿Qué vamos a jugar?, lo cual me indicaba que la disposición para jugar estaba presente y a su vez, la motivación para aprender.

Por otro lado, de la misma manera que existía una inclinación hacia jugar, se hizo evidente la motivación en los alumnos para mejorar su desempeño en la lengua francesa, es decir, si en las primeras sesiones se realizaba un juego adaptado nivel uno, era posible generar una adaptación más compleja en las sesiones sucesivas, lo cual generaba un motivo más para el logro de ciertos objetivos educativos, como estudiar el vocabulario, practicar la pronunciación o incluso sumergirse en audios y podcast en francés, acercándose de forma paulatina y constante al dominio de la lengua.

Por último, dentro de mi experiencia, el juego fue de gran ayuda para realizar el proceso evaluativo, si bien, no se generaba como resultado una evaluación formal, como docente me permitía identificar de manera grupal e individual las áreas de oportunidad, temas o

momentos de la clase a reforzar, así como las fortalezas en las habilidades comunicativas, ya que al pasar de las sesiones era posible identificar la progresión dentro de los juegos y por lo tanto del aprendizaje, también permitía hacer un balance a la mitad del curso para realizar los cambios necesarios en la planeación educativa, no sólo de los juegos.

Y al mismo tiempo, logré utilizar el juego como un dispositivo para realizar micro evaluación, eliminando el peso que muchas veces el simple uso de la palabra evaluación conlleva para los alumnos, permitiéndoles adentrarse de manera libre a los escenarios ficticios y por lo tanto usar sus conocimientos sobre los temas trabajados de forma más segura, dándoles más confianza para las evaluaciones formales que se realizaban de forma parcial y final.

Para cerrar este texto, planteo cuatro ideas que considero centrales:

En el marco de un curso de francés para adultos, impartido en sesiones sabatinas prolongadas, el uso del juego como estrategia pedagógica es una herramienta valiosa para dinamizar el aprendizaje, mantener la atención y favorecer la participación activa del grupo, tomando en cuenta que la fatiga física y mental o cognitiva, puede afectar el rendimiento, por lo que el juego permite introducir momentos de activación, relajación y generar nuevos significados de los contenidos que se han trabajado en la sesión.

La implementación de juegos lingüísticos, simbólicos y grupales no solo facilita la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales, sino que también promueve la interacción entre los participantes, fortaleciendo los vínculos entre ellos, el desarrollo de la competencia oral y la construcción de sentido sobre el aprendizaje del idioma. Además, el juego permite integrar diferentes niveles de dominio dentro del grupo, favoreciendo la cooperación y el aprendizaje entre pares.

Es fundamental planificar los juegos como parte estructural de la sesión, alternando momentos de instrucción formal con dinámicas lúdicas que refuercen los contenidos, así como con otras actividades. La variedad de juegos — como loterías temáticas, juegos de rol, memorama, creación de historias — permite adaptar el juego a los objetivos específicos de cada clase y al perfil de los estudiantes.

Finalmente, me gustaría recalcar que jugar no es una pérdida de tiempo, como suele suponerse. Jugar es liberar y poder crear. El juego no necesariamente es competencia; el juego puede ser construcción, participación y solidaridad. En el ambiente educativo, el juego debe verse como una valiosa herramienta que no es exclusiva de una edad. Es una herramienta de aprendizaje, y en el adulto, el juego es una forma segura que permite sentirse cómodo, desarrollar habilidades y aprender, dejando de lado las tensiones que la vida diaria puede acarrear.

REFERENCIAS

- Agredal, M., Jordan, J., y Ortiz-Colón, A. (2017). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, vol. 4. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/298/29858802073/html/>
- Alejandro Biel, L., y García Jiménez, A.M. (2016). Gamificar, el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español. *La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI: actas*. Congreso Internacional de la AEPE. Burgos. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8518500>
- Alfaro Valverde, A. (2003). La ficha didáctica: una técnica útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Pensamiento Actual*, vol. 4 (5), 13-23. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/456042>
- Amador, L. Monreal, M. Marco, M. (2001). El adulto: etapas y consideraciones para el aprendizaje. *Eúphoros* (3). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183063>.
- Araya, E. (2012). Lo que se juega en el juego. El juego y la actividad lúdica recreativa y de promoción humana. *Educación Física. Actualidad del DEFDER*. 15-23. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4347421.pdf>
- Arnaud, A. Sánchez, F., Galindo, N., Franco, D., Ruiz, R. (2022) Diagnóstico de las causas de rezago y deserción en alumnos de la Facultad de Ciencias de la UNAM. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*. vol.12 (24). Recuperado de: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1181/3520>
- Bonilla, C. (1999) Lúdica y ludopatía. *Paideia Surcolombiana*. (7), 47-52. Recuperado de: <https://doi.org/10.25054/01240307.994>
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- CELEXUPIICSA. (s/f). Educación continua: CELEX. Recuperado de: <https://www.upiicsa.ipn.mx/educacion-continua/celex.html>

- Cepeda, M. (2017). El juego como estrategia lúdica de aprendizaje. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/381559650/El-Juego-Como-Estrategia-Ludica-de-Aprendizaje>
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Recuperado de: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Díaz, J. (2011, 01, 09). El juego como estrategia educativa en la formación de adultos. [Entrada de blog] Javierdisan.com. Recuperado de <https://javierdisan.com/2011/09/01/el-juego-como-estrategia-educativa-en-la-formacion-de-adultos/>
- Fundación Bosco Global, (2021). Manual de aprendizaje basado en juegos. Recuperado de: <https://boscoglobal.org/wp-content/uploads/2021/12/manual-abj-1.pdf>
- García, S. (1995). Sobre el concepto de juego. Universidad de Salamanca. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69213/1/Sobre_el_concepto_de_juego.pdf
- González Calayud, V. (s/f). Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). Grupo de investigación de tecnología educativa. Recuperado de: <https://www.um.es/web/universidad/buscador?q=aprendizaje+basado+en+el+juego&ie=UTF-8&cx=009167550808675375826%3Aqh8wfgo2pbk>
- González-Peiteado, M., & Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social*. (30), 129-143. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135052204010>
- Higuera Rodriguez Ma Lina. (2019). El juego como recurso didáctico en la formación inicial docente [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/59299>
- Huizinga, J. (1972). Homo Ludens. Madrid, Alianza-Emecé.
- Jambrina, R. (2004). El juego en la infancia. *Maseducativa*. (1). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/59710404/Ricardo-Jambrina-Juego-en-La-Infancia>

Jiménez, C. (2008). El juego: Nuevas miradas desde la neuro pedagogía. Magisterio.

Johnson, K. (2008). Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción. México: Fondo de Cultura Económica.

López, C. I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista de la Educación en Extremadura*. 19-37. Recuperado de:
<https://www.calameo.com/books/00656828245dce8ee3c82>

Minerva Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, vol. 6 (19), 289-296. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601907>

Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: una revisión de la literatura. *Pensamiento matemático*, vol. 7 (1), 75-92. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6000065>

Navarro, M. R. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Madrid.

Net-Learning. (2015). Gamificación y aprendizaje basado en el juego: ¿en qué se diferencian? [Entrada de blog] *Net-Learning Blog*. Recuperado de:
<https://www.net-learning.com.ar/blog/infografias/gamificacion-y-aprendizaje-basado-en-el-juego-en-que-se-diferencian.html>

Observatorio de Innovación Educativa del ITESM (Septiembre 2016)

EduTrends Gamificación. Recuperado de:

<https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/03/09.EduTrendsGamificacion.pdf>

Oihane, P. (2011-2012). El juego lúdico-didáctico como metodología docente: El caracol económico. Notas del curso 2011-2012. Master de formación del profesorado. Universidad Pública de Navarra. Recuperado de:
<https://academica-e.unavarra.es/server/api/core/bitstreams/4b6c3511-e050-483b-8c51-a35804858064/content>

Ortiz, E. (1996). Concepciones teóricas y metodológicas sobre el aprendizaje. [Archivo de blog] *Profesoraoliantiles*. Recuperado de:

<https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/concepciones-sobre-el-aprendizaje.pdf>

Pedraz, P. (2017, 17, 10). La secuencia ABJ. [Entrada de blog] *Pensamiento Lúdico*. Recuperado de: <https://www.alaluzdeunabombilla.com/2017/10/17/la-secuencia-abj/>

Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : Un cheminement de recherche. Recuperado de: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

Real Academia Española. (2014). Lúdico. *Diccionario de la lengua española* (23 ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es/l%C3%BAdico?m=form>

Ripoll, O. (2006) «El joc com a eina educativa». Educació social. *Revista d'intervenció socioeducativa*. (33),11-27, Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165533>

Secretaria de Educación Pública. (2014) Fichero de actividades didácticas. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/137290/Fichas-Introductorias.pdf>

Terr, L. (2000). *El juego: por qué los adultos necesitan jugar*. España, Paidós.

Undurraga, C. (2004). *Cómo aprenden los adultos: Una mirada psicoeducativa*. Santiago de Chile. Universidad Católica.