

El concepto de juego en la enseñanza de lenguas extranjeras

ILEANA ARIAS CORRALES
Escuela de Lenguas Modernas
Universidad de Costa Rica

Resumen

El presente artículo propone una breve reseña histórica del juego y seguidamente explora este concepto en términos generales para luego ahondar en definiciones relacionadas con el campo de la educación y de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras claves: juego, educación, lenguas extranjeras, enseñanza, técnicas de clase, aprendizaje

Abstract

This article aims to present a historical overview of *play*. Then, it will be conceptualized in order to enlarge upon related definitions in the field of education and the teaching of foreign languages.

Key words: play, education, foreign languages, teaching, class techniques, learning

Introducción

Cuando pensamos en juegos pareciera que la lista es infinita: Rayuela, escondido, quedó, casita, cromos, suiza, solitario, cartas, dominó, bingo, bolinchas, gallinita ciega, memoria, ahorcado, trompo, yoyo, gato, damas chinas, colochó, rompecabezas, cromos, charadas, muñecas, botellita, Parchessi, Clue, Pictionary, Scrabble, Uno, Jenga, Mancala... Al leer este repertorio de juegos, supongo que reconoció muchos de ellos y tal vez hasta le evocaron recuerdos del jardín de niños, de la escuela, del colegio o de algún momento significativo en su vida.

Como actividad social, el juego ha existido a lo largo del tiempo en diversas latitudes del planeta, sin tomar en cuenta etnia, credos, o ideologías. Quizás, por su carácter universal, este tema ha sido estudiado por diversas disciplinas, tales como la antropología, la sociología, la historia, la psicología, la educación y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Actualmente, con el advenimiento de corrientes metodológicas tales como el enfoque comunicativo y la perspectiva accional, el juego se ha convertido en una práctica pedagógica común. Sin embargo, muchos docentes desconocen la complejidad en torno a él, pues en primer lugar es una de las prácticas sociales más antiguas y universales en la historia del ser humano y, en segundo lugar, es una actividad fácil de poner en práctica en el aula siempre que se sigan las etapas y parámetros para su buen funcionamiento.

En este artículo, se propondrá una breve reseña histórica del juego y seguidamente se conceptualiza este término tomando en cuenta obras de especialistas en educación y del campo de las lenguas extranjeras.

Breve reseña histórica del juego

Desde tiempos inmemoriales, el juego se ha relacionado con muchas actividades del diario vivir del ser humano. En la prehistoria, por ejemplo, esta actividad se asociaba particularmente a “la caza, la lucha y la persecución” (Andreu, 2008: 121). Sin lugar a dudas, actividades como estas, relacionadas con la fuerza y la actividad físicas lograron desarrollar las habilidades motrices del ser humano, además de formar parte de su interacción cotidiana.

Según evidencias arqueológicas, los primeros juguetes datan de hace más de cinco millones de años en Mesopotamia, y consistían principalmente en herramientas hechas a partir de huesos de cordero o de otros animales domésticos.

En el antiguo Egipto, aparecen por primera vez pinturas que logran dar testimonio de la práctica del juego en la vida cotidiana, el cual se asociaba al placer y a la diversión. Estas imágenes que adornan paredes y tumbas narran partidas de damas chinas y de otros juegos de azar, y se asocian con la música y el baile. Además de estas actividades, se registra la existencia de miniaturas de casas, armas y muñecas que servían para familiarizar a los niños con las posibles tareas que deberían realizar en el futuro. Vemos que aunque la función del juego se centraba en la diversión, también se relacionaba indirectamente con la instrucción.

Por otra parte, en Grecia y Roma, esta actividad es parte de aquellas que se relacionan con la diversión y prácticas sociales, como por ejemplo ritos religiosos, competencias físicas, concursos de poesía y funerales. Asimismo, los niños eran asiduos practicantes de juegos de pelota; en el caso de las niñas, eran populares las muñecas hechas de barro, hueso o madera.

Además de relacionar el juego con la diversión, y con los roles sociales de los hombres (pelota) y las mujeres (muñecas), se reconocen las virtudes del juego en materia de educación. Filósofos como Platón insisten en su valor en la educación infantil: “Hagan que se instruyan jugando” (Guine, 2005: 6). Para este mismo

filósofo, “la educación se basaba en el juego y estimaba que se debía comenzar por la música para la formación del alma y posteriormente con la educación física para el cuerpo” (Labrador, 2008: 72).

Años más tarde, la sociedad judeo-cristiana opaca la práctica del juego, ya que se le otorgan características negativas reforzadas, sin lugar a dudas, por la oposición entre el juego y el trabajo; así, mientras el trabajo se relacionaba con la vida provechosa y productiva, el juego era “sinónimo de haraganería y de perdedero de tiempo” (Scheiner, 1999: 2).

Por otra parte, en las culturas indígenas de América Latina, el juego es también, como en Europa y el resto del mundo, una práctica social común. En el caso de las culturas precolombinas, los juegos deportivos colectivos eran los más practicados, a menudo asociados al poder y la guerra. Sin duda, el más conocido de ellos era el juego de la pelota, el cual vio sus inicios en los pueblos toltecas y posteriormente se difundió en las culturas maya, azteca e inca.

La práctica de este juego denotaba una pasión extrema de los nobles que lo jugaban y aunque era brutal en muchos casos, se convirtió poco a poco en un ritual. Además de esta referencia, se puede mencionar el de la caza. Para las culturas aztecas, por ejemplo, esta suponía no solo una práctica común en muchas culturas, sino un juego de poder. En estas culturas como en las anteriormente mencionadas, los juegos de mesa eran también afamados y propiciaban momentos de interacción y diversión. Un ejemplo es el *patolli* o el juego de los frijoles, el cual consistía en avanzar en un tablero lanzando un dado. El ganador se llevaba consigo todas las apuestas que los jugadores habían hecho al inicio.

En Europa, durante la Edad Media, el juego físico cobra gran importancia. Los grandes señores se deleitaban presenciando los espectáculos de la época, dentro de los cuales eran muy populares las “justas -combate singular a caballo con sus lanzas- y torneos realizados por los caballeros” (Torres y Torres, 2007: 26). Los niños y jóvenes de las clases altas también se divertían jugando a la pelota o al ajedrez (traído de Oriente). No es hasta el final de la Edad Media que el juego se vuelve popular y se expande a otras clases sociales.

Durante el Renacimiento, esta actividad social retoma su dimensión educativa en el área de lenguas extranjeras: “Les éducateurs de la Renaissance l'utilisaient déjà pour apprendre le latin aux enfants” (Silva, 2005: 1) y logra llegar a todos los grupos sociales, pues no era reservado únicamente a la élite.

Más tarde, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el aporte de las ciencias sociales logra que esta práctica sea reconocida como una actividad natural en el proceso de desarrollo del niño, es decir, el juego infantil cobra una gran importancia pues explica parte de los procesos y comportamientos relacionados con los primeros años del desarrollo de la persona.

Es precisamente gracias a este descubrimiento que afloran teorías en torno al juego, las cuales permiten que esta práctica se convierta en objeto de estudio tanto de las ciencias cognoscitivas, como del ámbito de las ciencias sociales y de la educación. Durante esta época, “le jeu va être confronté dans son statut pédagogique: il doit instruire, informer et aider les élèves dans leur apprentissage” (Guine, 2005: 6).

Así, a lo largo de la historia de la humanidad, esta actividad social se ha relacionado, en primera instancia, con su vida cotidiana, para pasar más tarde a convertirse en una competencia y en prácticas asociadas al “placer” o “diversión”, a la guerra y al poder. Con el paso del tiempo, el juego incursiona en la instrucción de los niños y, finalmente, toma dimensiones científicas y académicas al ser objeto de estudio de distintas áreas.

La noción general de juego

Para definir el término “juego”, sabemos que es un sustantivo polisémico pues con él se pueden designar objetos y acciones; en combinación con otras palabras encontramos también expresiones idiomáticas propias de cada lengua y cultura.

Si partimos de una concepción general, el juego puede definirse como una “actividad física o mental puramente gratuita cuyo único objetivo es el placer que procura” (*Le Petit Robert*, 1996: 1042). Según esta definición, esta práctica existe en tanto provoque placer y diversión en dos niveles principalmente: el físico y el mental.

Este término tiene como origen etimológico la palabra latina *jocus*, que quiere decir “broma verbal”. En español, del término juego se derivan otros, a saber: el verbo jugar, los sustantivos jugador y juguete, y los adjetivos jugador y lúdico. Cabe mencionar que este último término no proviene directamente de la palabra latina *jocus*, sino del latín *ludus*, que se asocia a “reír” y “placer”.

De esta manera, el adjetivo “lúdico” cobra gran importancia principalmente durante el siglo XX, razón por la cual se puede afirmar que es de reciente uso. Así, lúdico o lúdica utilizado en “actividad lúdica”, por ejemplo, debe comprenderse entonces como “relativo al juego” (*Le petit Larousse*, 1996: 607), no como un juego en sí.

Para Bonilla (1998), es un error común confundir el concepto de juego con el de lúdico, pese a que semánticamente muchas veces los diccionarios abordan estos términos como sinónimos. Para este especialista:

No se trata de un simple malabarismo de palabras, se trata de empezar por reconocer que la lúdica no se reduce o agota en los juegos, que va más allá, trascendiéndolos, con una connotación general, mientras que el juego es más particular. (1998:1)

El concepto de lúdico es entonces mucho más vasto que el de juego. Coleccionar discos, hacer chistes, ver un partido de fútbol, son actividades humanas que se caracterizan por el placer que provocan; sin embargo, son actividades lúdicas, no juegos, pues carecen de un sistema de reglas.

De esta manera, el juego puede definirse como “Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent les qualités physiques ou intellectuelles, l’adresse, l’habilité ou le hasard” (*Petit Larousse illustré*, 2002: 568). En esta definición se puede apreciar que intervienen igualmente convenciones sociales tales como: un sistema de reglas, el

papel de ganador o perdedor, además de cualidades que varían según el juego que se ejecute y que por ende son exigidas a los jugadores. Como seres sociales, todo ser humano es capaz de jugar, no obstante no todos los seres humanos ganarán en un juego cualquiera, pues el papel de ganador está reservado aquellos que tienen las habilidades que requiere cada juego específico.

Huizinga (1998), historiador y antropólogo de origen holandés, aborda este mismo concepto, le añade una dimensión más metódica y enfatiza en el papel que el jugador debe cumplir:

Una acción o una actividad involuntaria que debe cumplirse en ciertos límites de tiempo y espacio, que sigue una regla consentida libremente, provista de un inicio y un final, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría de una conciencia de ser “de otra manera” que en “la vida real”. (Huizinga, 1998: 57-58)

El aporte de Huizinga (1998) en esta definición es de gran relevancia, ya que afirma que un juego es metódico puesto que debe realizarse en un momento y lugar determinados, y está provisto de un inicio y un final; en segundo lugar, en cuanto al papel de los jugadores, insiste en que las personas que participan son “de otra manera”, es decir que cada uno de ellos adopta un papel determinado que difiere de la realidad: Juan deja de ser Juan para convertirse en un policía o en un ladrón, por ejemplo. Esta actividad permite a sus participantes ser otro, lo que sin duda hace del juego una actividad única, ya que además de la interacción, hay factores en el comportamiento de los jugadores -como la desinhibición- que colaboran, en el caso de las lenguas extranjeras, en el desarrollo de esta actividad.

Por su parte, Callois (citado por Galloway: 2007: 4) añade que los juegos son fantasías que están “acompañadas por una conciencia especial de una segunda realidad o de una irrealdad libre, frente a la vida real.” Vemos cómo Callois concuerda con Huizinga en el sentido de que el juego se da fuera de la vida ordinaria. Para Scheines (1999), esta realidad distinta y este “ser de otra manera” otorgan una clara libertad al que juega: “dentro del juego ni rigen jerarquías ni los valores ni las escalas éticas, ni los prejuicios que reinan afuera” (1999: 3). Cuando el jugador entra en esta nueva realidad, “su historia personal se interrumpe y uno circula por un tiempo que se come la cola, redondo, circular” (1999: 3). En este caso, las observaciones acerca de este concepto nos hacen pensar además en un juego infantil, en el que hay más flexibilidad.

En cuanto a las características del juego, Callois (citado por Isabel Guine, 2005: 9) propone lo siguiente:

1. Es una actividad libre: es decir, se parte del hecho de que el jugador juega porque así lo quiere, no porque se le obliga a hacerlo.
2. Es una actividad separada: en tanto se da en un lugar específico y en un momento dado.
3. Es una actividad incierta: el desarrollo y los resultados de un juego son inesperados.

4. Es una actividad que no produce: el juego no produce nada nuevo ni riqueza alguna.
5. Es una actividad regida por reglas.
6. Es una actividad ficticia: el juego y la vida real ocurren en contextos diferentes.

De esta manera, las características antes mencionadas coinciden en gran parte con la definición de Huizinga, a excepción de la incertidumbre y de su carácter no productivo. Se puede afirmar, entonces, que el juego debe tener un desarrollo guiado, pues tiene un *incipit* y un final, sucede en un lugar determinado y se rige por reglas; sin embargo, las reacciones de los jugadores pueden ser inciertas, pues aparte de sus habilidades, intervienen factores emocionales y de la personalidad difíciles de prever.

Cabe destacar que el autor asocia esta actividad con la tensión. Si bien es cierto que el juego se asocia al placer y a lo “no serio”, es posible que esta actividad provoque tensión entre los jugadores debido a factores como la competencia, así como al deseo de ser el vencedor y no el vencido.

Con la noción de competencia, vemos cómo se refuerza la idea de que el juego es ante todo una práctica social. Para Huizinga, esta actividad debe comprenderse como un fenómeno cultural complejo, más viejo que cualquier sociedad y que cualquier cultura. Entonces, el juego vehiculiza valores, identidad y visiones de mundo distintas que no escapan de ningún ser humano. Por ser esta práctica parte de la cultura, todo ser humano sabe lo que es el juego y como consecuencia lo transmite de generación en generación, a niños y adultos. Callois (citado por Laurent Pluies), por su parte, expresa lo siguiente:

[Le jeu] traduit nécessairement la physionomie générale et apporte des indications sur les préférences, les faiblesses et les forces d'une société donnée à tel moment de son évolution. (2004: 9)

Partiendo de este supuesto, se percibe cómo el juego puede rendir cuenta de rasgos característicos de una sociedad específica o de un grupo social.

Finalmente, para Winnicott (1991), el juego es una oportunidad para que el ser humano se conozca, sea creativo y se exprese, sin importar su edad. Según el psicólogo estadounidense, éste permite al individuo usar el total de su personalidad y de este modo descubrirse a sí mismo.

En síntesis, se puede afirmar que nadie escapa del juego, el cual está presente en la cultura y sólo existe si provoca placer o diversión. Gracias a él, el ser humano puede explorar la creatividad y múltiples capacidades que tiene para relacionarse con otros e interactuar.

La noción de juego en la educación y en la enseñanza de lenguas extranjeras

En el campo de la educación, Torres y Torres (2007), definen el juego de la siguiente manera:

Conjunto de habilidades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, tolerancia grupal e intergrupala, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, amor al prójimo, fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes. Todos ellos –los valores- facilitan el esfuerzo para internabilizar los conocimientos de manera significativa. (2007: 28)

Estas autoras insisten en su valor social y rescatan su importancia en el aprendizaje, ya que es un medio efectivo para que el niño se apropie de conocimientos de su entorno inmediato.

Por el contrario, para Scheines (1999), esta actividad pierde su esencia de diversión y placer en el momento en que se relaciona al aprendizaje: “Poner contenidos pedagógicos en los juegos de los chicos para que aprendan, es horroroso” (1999: 9). Según la filósofa argentina, el niño que juega es dueño y protagonista del espacio en el que juega, y el adulto (podríamos pensar en los docentes), con el afán de darle una utilidad a esta actividad puede transformarla en una que le genere ansiedad y estrés. Así las cosas, la naturaleza de esta práctica no pertenece de ninguna manera a la enseñanza; el juego debe ser jugado porque es inútil y es en esta inutilidad donde finalmente es útil, ya que constituye un espacio de intercambio de información y de elementos afectivos necesarios para el desarrollo del niño.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, contrariamente a la opinión de Scheines (1999), el juego tiene un claro carácter utilitario, pues debe ser el producto de una rigurosa planificación didáctica, obedece a objetivos de aprendizaje precisos y se puede aplicar a cualquier público (niños, adolescentes, adultos, etc.). Según Cuq (2003), el juego puede definirse de la siguiente manera:

C'est une activité d'apprentissage guidée par des règles et pratiquée par le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. (Cuq, 2003: 160)

Talvez el elemento más relevante de esta definición sea el carácter utilitario del juego. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras no es válido asociar esta práctica a “lo poco serio”, como lo indicaba Huizinga (1998); por el contrario, puede llegar a ser una actividad “muy seria”, ya que es un recurso más en el aula y, en consecuencia, responde a necesidades y metas específicas.

Para Labrador y Morote, éste es un recurso pedagógico cuyo valor reside en que:

Es un factor de desenvolvimiento social en el individuo mediante el cual no sólo se ejercitan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y la solidaridad de grupo. (2008:1)

Según estas autoras, el juego en el aula cobra importancia más a nivel social que individual, pues si bien es cierto que cada persona adopta un papel, es gracias a la interacción y a la colaboración, es decir, a las relaciones sociales, que cobra importancia y que puede llegar a ser una práctica pedagógica en una clase de lengua extranjera.

Además, el juego “contribuye a desarrollar el espíritu constructivo, la capacidad de sistematizar” (Labrador y Morote, 2008: 1) en el individuo. Entonces, está claro que esta práctica es válida tanto en lo social (grupal) como en lo individual. Esta capacidad de sistematizar puede ser comprendida como el proceso de entrenamiento lingüístico que le permite al estudiante desenvolverse en una situación de comunicación definida en la producción eficaz en la vida real.

Weiss (2003) coincide con Labrador y Morote (2008) en que el juego tiene un claro valor social en el aula. Según este autor, constituye un espacio de intercambio social donde, además de practicar estructuras lingüísticas, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer códigos sociales propios de la cultura de la lengua meta si se encuentran en el país en el que se habla la L2. El aporte de Weiss es de gran relevancia, ya que pone en relieve su dimensión cultural como vehículo de valores y visiones de mundo.

Podemos agregar que si bien es cierto los aprendices de inglés o francés en Costa Rica no tienen muchas veces la oportunidad de viajar a países donde se hable la lengua que aprenden, el juego como práctica social les puede brindar un mayor conocimiento de los valores propios de su cultura, pues resulta evidente que la práctica lúdica cambia según los valores de cada cultura. El juego puede ser, entonces, el momento en que se trabaje la interculturalidad. Esta característica es de especial interés para los profesores de lenguas extranjeras, puesto que el juego les permite reflexionar acerca de la cultura de los aprendices y de la cultura extranjera.

Por las razones citadas anteriormente, para Weiss, “Les activités ludiques présentent, peut-être la situation la plus authentique d'utilisation de la langue dans la salle de classe” (2003: 9). Este recurso hace posible la interacción en la clase, que indudablemente se convierte en auténtica siempre y cuando la lengua en que se expresan los estudiantes durante el juego sea la lengua meta.

No podemos olvidar que en todo intercambio lingüístico que se considere auténtico, la espontaneidad es uno de las características más evidentes. En el caso del juego, se debe aprovechar la riqueza lingüística que permite un espacio en el que se juegue: la lengua meta es la lengua en la que se juega; por lo tanto, los intercambios son espontáneos, libres y orales en su gran mayoría.

Por otra parte, para Haydée Silva, gran investigadora del tema, el juego es una práctica mucho más compleja, la cual define como «un fait de langage et un fait de signification, soumis aux variations historiques, culturelles, disciplinaires» (Silva, 1996: 4). Tal y como lo han mencionado otros autores, el juego está provisto de una dimensión individual (el jugador) y de una dimensión social y cultural en la que intervienen al mismo tiempo la lengua en cuestión y el significado.

Según esta autora (1996), el juego debe comprenderse tomando en cuenta su sentido polisémico del que hablamos al inicio de este apartado. Existen juegos

de juegos: juegos de guerra, juegos de azar, juegos infantiles, juegos de palabras, juegos de cubiertos, juegos de llaves, podemos jugar un papel, jugar con fuego, jugárnosla, etc. Estos distintos sentidos y usos que el lenguaje y la cultura le atribuyen al juego, constituyen una red dentro de la cual los sentidos circulan de manera pluridireccional. Es por esta razón que Silva llama al juego una metáfora lúdica:

Celui qui observe un enfant absorbé par son «jeu» détermine la nature de l'activité de cet enfant en fonction des critères empruntés au jeu adulte. Ensuite, ce même observateur dira qu'un adulte «joue» car il fait comme l'enfant qui joue. Un autre ajoutera que les rouages d'une machine «jouent» comme le vent «joue» avec les nuages. Entre ces diverses manifestations du jeu, nous ne voyons nullement se tisser un fonds commun, mais plutôt un réseau d'analogies fonctionnant à partir de métaphores, réseau d'une haute complexité. Le renvoi spéculaire du jeu enfantin vers le jeu adulte et réciproquement, par exemple, traduit bien la difficulté, ou encore mieux, l'impossibilité, de remonter aux sources de ce que nous appelons communément «le jeu». (Silva, 1996: 4)

Según Silva (1996), esta metáfora lúdica, llamada comúnmente juego, está compuesta por cuatro niveles semánticos, a saber:

1. El material lúdico: objetos con los que se juega, tradicionales o no, abstractos o concretos.
2. Las estructuras lúdicas: las reglas del juego y el sentido que los jugadores le otorgan.
3. El contexto lúdico: Es el conjunto de circunstancias en las que se lleva a cabo el juego tomando en cuenta las variables socioculturales, la recepción individual y colectiva del juego.
4. La actitud lúdica: la actitud de los jugadores (y del docente) hacia el juego.

El juego didáctico

Una vez que se abordó el concepto de juego en los campos de la educación y lenguas extranjeras, es necesario ahondar en el concepto de juego didáctico que es más específico.

Si bien es cierto que desde los años setentas el juego aparece como una actividad más en la educación formal, e incursiona en la enseñanza de lenguas extranjeras, al inicio lo hace bajo sus formas más simples, por ejemplo, en crucigramas o sopas de letras. Habrá que esperar hasta los años ochentas y noventas para que Francis Debysier y Jean Marc Caré (citados por Silva, 2008: 20), entre otros especialistas, reflexionen acerca de la creatividad y las técnicas para adaptar juegos existentes a la clase de lengua y que éstos adquieran el valor de recurso pedagógico tal y como lo conocemos hoy en día.

Así, según Andreu (2008), el juego didáctico puede definirse de la siguiente manera:

En un enfoque comunicativo entendemos por juegos didácticos o lúdico-educativos aquellas actividades incluidas en el programa de nuestra asignatura en las que se presenta un contexto real y una necesidad de utilizar el idioma y vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa. (Andreu, 2008: 122)

Bajo nuestra perspectiva, el juego es mucho más que una actividad de clase, además de un rico recurso pedagógico y una estrategia con los que cuenta el profesor de lengua extranjera. Su valor reside en el intercambio de información real que propicia en el aula, ya que se trata de un recurso cuyo fundamento es la interacción y la comunicación.

En un estudio hecho por Eltis y Low (1985) (citado por Sánchez: 1997), en el que participó un total de cuatrocientos cuarenta y cinco docentes, el juego lingüístico aparece como una de las actividades más útiles según el punto de vista de los profesores encuestados:

Cuadro 1
Utilidad de las actividades en clase

Actividades en parejas o grupos reducidos:	80
Dramatizaciones:	56
Juegos lingüísticos:	51
Lectura de artículos sobre temas concretos:	48
Presentación oral por parte de los alumnos:	46
Ejercicios tipo Cloze:	45
Utilización de materiales con vídeo:	40
Repetición de patrones o modelos:	34
Redacción libre:	27
Hacer y corregir deberes en casa:	25
Escuchar y tomar notas:	25
Repetir y aprender diálogos:	21
Lectura en voz alta en la clase:	20
Ejercicios de escribir en grupo:	18

Como se aprecia en este cuadro, el juego ocupa el tercer lugar en una lista de quince actividades diferentes, lo que pone en evidencia su uso. En este mismo estudio, se pidió a los profesores que anotaran las dos actividades que consideraban más provechosas en sus clases. Las actividades elegidas fueron las siguientes:

Cuadro 2 **Dos actividades más provechosas en el aula**

Trabajo en parejas y grupos reducidos
Juegos lingüísticos
Dramatizaciones
Lectura de artículos sobre temas
Ejercicios tipo cloze

En este cuadro, se observa la preferencia de los profesores por actividades en las que haya interacción de los estudiantes; se puede apreciar, además, la clara preferencia por el juego lingüístico.

Aunque el tema del juego en la transposición didáctica no sea el tema de este artículo, es válido reconocer que actualmente el juego es una práctica muy popular en la enseñanza de lenguas extranjeras tanto en públicos infantiles como adolescentes; además, esta actividad de clase se ha ido popularizando en el público adulto.

A pesar de su popularidad, el juego es una actividad de clase que no siempre está bien diseñada y pensada; su complejidad reside en el hecho de que el docente debe conocer sus características, cómo se conciben o adaptan los juegos así como su puesta en práctica. Asimismo, el profesor de lenguas extranjeras debe tomar en cuenta variables como el contexto del público con el que trabaja y las preconcebidas que los estudiantes tienen en referencia a este valioso recurso pedagógico.

Conclusiones

Tal y como se abordó en las páginas anteriores, el juego como práctica social y de diversión ha acompañado al ser humano desde tiempos inmemoriales y ha tenido diversas funciones. Con el paso del tiempo, el juego llegó a ser una práctica adoptada en la educación y posteriormente en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por tratarse un tema de estudio a partir de finales del siglo XX, podemos concluir que es un campo de estudio válido en áreas como la psicología, la antropología y la educación, por citar algunas ciencias sociales en las cuales este tema es investigado.

La complejidad de esta práctica, tanto en el nivel individual como en el social, hace del juego un área vasta que ofrece múltiples temas para investigar. Mencionamos las emociones que influyen en él en lo individual, las habilidades del jugador, así como los roles que debe cumplir. Desde el punto de vista social, es importante recordar el papel que el juego tiene en las distintas culturas, así como los sistemas de valores y de tradiciones que se permean a través de él.

Por estas razones, aunado a las prácticas de clase que buscan comunicación auténtica e interacción en el aula, el juego es una actividad propicia para el

aprendizaje de segundas lenguas, de gran utilidad para abordar distintos contenidos y en distintos momentos del aprendizaje.

Bibliografía

Libros, tesis y artículos

- Abry, D. (1992). *Introduction à la didactique d'une langue étrangère*. París: Centre National d'enseignement à Distance.
- Andreu, M. (2008). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: El juego didáctico. *I Congreso Internacional de español para fines específicos*.
- Antunes, C. (2005). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Bonilla, C. (1998). Los conceptos de Lúdica y Ludopatía, su trascendencia pedagógica y sociocultural. V Congreso Nacional de Recreación Coldeporte. Caldas (Colombia): Funlibre.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París : Clé international.
- Delgado, C. (1991). Actitudes y motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, XVIII, 203-21.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río editor.
- Foerster, A. et al. (2002). *Punto y aparte*. Boston: Mc Graw Hill.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. París : Clé international.
- Guine, I. (2005). *Mémoire professionnel: Jeux et apprentissage*. (Tesis de Maestría, IUFM de Limoges). Recuperado de: <http://www.limousin.iufm.fr/asp/memoires/fichiers%5C022-2005.pdf>
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens* (Trad. de Eugenio Imaz). España: Historia Alianza/Emecé.
- Jacquet, J. y Casulleres, S. (2004). *40 juegos para practicar la lengua española*. Madrid: Editorial Grao.
- Jactat, B. (2008). Pause récréative ou méthode à part entière ? *Le Français dans le monde* (358), 30-32.
- Le Petit Larousse Illustré* (2002). París: Larousse.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Anthropos Editorial del Hombre.
- Palomero, E. y Fernández, M. (1990). *La expresión oral libre, de Jean Villégier, en el contexto de los diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros*. España: Universidad de Zaragoza.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. París: Hachette.
- Piaget, J. (1996). *La formación del símbolo en el niño* (Trad. de José Gutiérrez). México: Fondo de Cultura Económica.

- Pluies, J. (2004). *Jeu, TIC et apprentissage*. (Tesis de Maestría no publicada). Université de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, Francia.
- Rey, A. (1998). *Le Robert Micro*. París: Dictionnaires le Robert.
- Silva, H. (2000). Les jeux de société. Adaptation et détournements. *Cahiers de l'APLIUT*, XIX (3), 14-27.
- _____ (2000). El juego de Eleusis. Presentación y propuestas de aplicación pedagógica. *Diversas miradas en torno al juego*. México: ENA/CONACULTA.
- _____ (2003). El juego como vector cultural en la enseñanza de la gramática. *II Simposio Nacional: La enseñanza de la lengua y la cultura a extranjeros*. México: CEPE-UNAM. 225-235.
- _____ (2008). Pour une évaluation formative de l'oral. *Memorias del II Congreso de la Asociación Costarricense de Profesores de Francés*, Costa Rica.
- _____ (2008). *Le jeu en classe de langue*. París: Clé International.
- _____ (2008). *Concevoir des jeux pour la classe. Le Français dans le monde* (358), 25-27.
- Torres, C. y Torres, M.E. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. Proyecto de investigación. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Weiss, F. (2003). *Jouer, communiquer, apprendre*. París: Hachette.
- Winnicott, D. (1991). *Realidad o juego*. Barcelona: Gedisa.

Artículos y otros documentos de fuentes electrónicas

- Barsottelli, M. (2007). *Aprender jugando*. Recuperado de: www.quetalinternet.com/files/metodología_ludica.doc
- Barretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico. Propuesta de juegos para las clases de ELE. *Red Ele*, 7. Recuperado de: www.mepsy.es/redele/revista7/baretta.pdf
- De Miguel García, M. (2001). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. *Revista de didáctica Marco ELE*, 1. Recuperado de: www.marcoele.com
- Galloway, A. (2007). Acción del juego, cuatro momentos. *Artnodes, Revista de artes, ciencia y tecnología*. Universitat Oberta de Catalunya, 7. Recuperado de: <http://artnodes.uoc.edu>
- Herrera, A. (2008). Aquellas estatuillas que nos acompañan de mujeres, vírgenes y nigüentas. Recuperado de: <http://www.museocostarica.go.cr>
- Ibáñez, J. (2006). Actividades lúdicas para trabajar los coloquialismos, los refranes y los dichos en el aula de ELE. *Revista Red ELE*. 6. Recuperado de: www.mepsyd.es/redele/revista6/IbanezQuintana.pdf
- Labrador, M. y Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Revista electrónica glosas didácticas*, 17. Recuperado de: www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pd
- Scheines, G. (1999). Juegos inocentes, juegos terribles. *Revista digital Lecturas: Educación física y deportes*. Conferencia realizada en la facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: www.etdeportes.com

- Silva, H. (1996). *Jeu et littérature. Les niveaux et les paradigmes à l'œuvre*. Tesis DESS. Universidad de París XIII. Recuperado de: www.silva8a.googlepages.com/MemoireDESS.pdf
- Silva, H. (1998). *Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle*. Tesis doctoral. Universidad de París XIII. Recuperado de: www.silva8a.googlepages.com/FormaciónA.htm
- Silva, H. (1999). *Juego y metáfora*. Recuperado de: www.silva8a.googlepages.com/INAH.pdf
- Silva, H. (2005). *Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ?* Recuperado de: www.francparler.org
- Silva, H. (2008). *Paradigmas y niveles del juego*. Recuperado de: www.silva8a.googlepages.com/ParadigNJ.pdf
- Suso, J. (1998). *Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Recuperado de: www.ugr.es/jsuso/publicacions/Jeux.pdf
- Tornero, Y. (2008). *El juego en el aula: ¿aliado o enemigo? Reflexión sobre las ventajas e inconvenientes del uso de actividades lúdicas en clase de ELE*. Recuperado de: www.laudotecadele.blogspot.com
- Villalba, F. (2008). Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas. *Cuadernos de bitácora, Revista del CPR de Parla, 3*. Recuperado de: http://www.segundasLenguaseinmigracion.es/ense_an.zal2/conceptodelengua.pdf