

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

MONOGRAFÍA

APRENDER FRANCÉS JUGANDO

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

LAURA ZENDEJAS BARROETA

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL
MARIANA MARTÍNEZ ARÉCHIGA

DICIEMBRE, 2006.

Índice

Introducción.....	5
I. La educación abierta, la clase abierta.....	8
1. Concepto indefinido	8
2. La clase abierta vs. la clase frontal.....	10
3. Características de la clase abierta.....	11
4. Objetivos de la clase abierta.....	12
5. Aprendizaje autónomo y objetivos.....	15
6. Metodología en una clase abierta.....	16
7. Condiciones para una clase abierta.....	19
a. El tiempo de clase.....	19
b. La estructura de la clase.....	20
c. El material.....	20
i. Los libros para el aprendizaje del francés.....	21
ii. Los documentos auténticos.....	22
iii. El Internet.....	23
8. El papel del docente en la clase abierta.....	23
9. La enseñanza abierta a nivel bachillerato.....	25
10. La evaluación en la clase abierta.....	26
II. Enseñanza / aprendizaje sensomotor.....	28
1. Estímulo visual.....	29
a. Los textos escritos.....	29
b. Las imágenes.....	30
2. Estímulo auditivo.....	30
a. Los textos orales.....	31
b. Las canciones.....	32
3. Estímulo gustativo.....	33

4. Estímulo táctil.....	33
5. Estímulo por movimiento.....	34
6. Estímulo afectivo.....	34
III. ¿ Jugar vs. aprender ?	36
1. Juegos educativos.....	37
a. La problemática de los juegos educativos.....	38
b. Juegos educativos en la clase de lengua.....	38
2. Lograr objetivos por medio de juegos.....	39
3. El juego de roles y las simulaciones.....	40
4. Juegos del lenguaje.....	41
5. La corrección del error durante las actividades lúdicas.....	42
6. ¿ Cuáles son las actividades lúdicas ?.....	44
IV. Algunos ejemplos según el tipo de juegos.....	45
1. Tipos de juegos.....	45
2. Ejemplos.....	45
a. Juegos libres con lazos entre ambos hemisferios.....	45
i. Lazarillo.....	46
ii. Ejercicio con el sentido del gusto.....	46
iii. Diálogo absurdo.....	47
iv. Personajes famosos.....	48
v. Dígalo con mímica y variantes:	49
b. Juegos sin lazos entre los hemisferios.....	49
i. Dado de pronombres y tarjetitas.....	49
ii. Tabú.....	50
iii. Relatos.....	50
iv. Trivia.....	51
c. Juegos con objetivos específicos.....	53
i. Números rítmicos.....	53
ii. Escaleras y Serpientes, etc.....	54

iii. Lotería.....	54
iv. Teléfono descompuesto.....	55
V. Investigaciones sobre el aprendizaje de una lengua.....	57
a. La gramática universal.....	57
b. Teorías cognitivas.....	58
i. La Teoría de McLaughlin.....	58
ii. El modelo ATC de Anderson.....	59
• Estrategias metacognitivas.....	60
• Estrategias cognitivas.....	60
• Estrategias sociales o afectivas.....	61
iii. Teorías del procesamiento de una lengua extranjera.....	61
iv. El conexionismo.....	63
c. Teorías funcionales o pragmáticas.....	63
d. Teorías interaccionistas.....	63
e. Teorías socioculturales.....	65
f. Teorías sociolingüísticas.....	69
Conclusión.....	70
Bibliografía.....	75

Introducción

La juventud actual frente a los cambios en la transmisión de información, el incremento de la movilidad y las transformaciones en las actividades del tiempo libre es, en ciertos aspectos, muy diferente a las generaciones anteriores. Para hacerle justicia, se deben tomar en cuenta estos cambios también en el plano educativo. De hecho, una innovación tan banal como el control remoto de la televisión ha provocado cambios radicales y nuevas exigencias. Actualmente para que la educación escolar resulte atractiva y eficaz debe proponer múltiples opciones de actividades, procedimientos y recursos para el estudio. La educación abierta ofrece tales posibilidades.

Las ideas planteadas en este trabajo se enfocan principal, pero no exclusivamente, en el adolescente; es decir, en la clase de lengua a nivel bachillerato. Tal decisión se dio, en primer lugar, porque sólo tengo experiencia a partir de ese nivel. En segundo, porque es el nivel que me ha aportado las más grandes satisfacciones. En tercero, porque se tiene la idea de que a partir de esa edad ya no se debe jugar en clase. En este trabajo se pretende demostrar justamente lo contrario. La importancia del juego precisamente entre los adolescentes es capital, no solo para su formación lingüística, sino para su formación global. El juego representa experimentar, aprender a socializar, descubrir y descubrirse, reconocer dónde están los límites, cuáles son las “reglas del juego”.

El trabajo está dividido en cinco partes. En la primera se define lo que es una clase abierta, la cual es una forma de enseñanza utilizada e identificada, primordialmente, con instituciones de educación primaria. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el interés de este trabajo se enfoca en los adolescentes; es decir, en la clase de lengua extranjera (francés) a nivel bachillerato. Este será el contexto en el que se pretende explorar las condiciones didácticas para introducir juegos o actividades lúdicas.

En la segunda parte se muestra la importancia de los estímulos múltiples que, por lo general, se limitan a dos en el bachillerato: estímulos visuales y auditivos. La mejor forma de proporcionar múltiples estímulos es mediante el juego. De allí su relevancia y eficacia en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Sin embargo, a nivel bachillerato “ya no se puede perder el tiempo jugando” .

En general se recurre al juego en ocasiones, como la víspera de las vacaciones navideñas, en que “los alumnos ya no se concentran y no se puede enseñar seriamente”. Jugar es, para muchos docentes y alumnos, una forma de distraerse un rato. En la tercera parte de este trabajo se pretende afirmar lo contrario: el juego bien puede ser la herramienta más eficaz en el proceso de enseñanza / aprendizaje.

En la cuarta parte se presenta una pequeña selección de actividades lúdicas de utilidad múltiple que requieren un tiempo mínimo de preparación. No se pretende hacer un catálogo exhaustivo de juegos. Se procura incitar al docente de bachillerato a introducir sus propios juegos y actividades lúdicas, basado en su contexto único y en las necesidades específicas de sus grupos.

Por último se incluye una serie de investigaciones que se han hecho en los últimos quince años, basadas en diversas teorías del aprendizaje de una lengua extranjera. Tanto las teorías como las investigaciones proporcionan argumentos para reflexionar sobre la práctica docente personal.

El objetivo de la totalidad de este trabajo es generar ideas y nuevas perspectivas. Incitar a una práctica docente más variada y abierta, enfocada en actividades lúdicas.

Se pretende que el trabajo, en sí, sea lo más conciso posible: característica inherente a una docencia eficaz.

I. La educación abierta, la clase abierta

1. Concepto indefinido

Los conceptos *open education*, *open classroom* surgieron en los Estados Unidos durante la década de los setentas, hace casi cuarenta años, como una alternativa de lo que era la didáctica de la época. El contenido proviene de las “clases informales” en las primarias estadounidenses, cuyas raíces se remontan a la pedagogía reformada de la primera mitad del siglo XX. El concepto de clase abierta se ha ido convirtiendo en un tema de actualidad creciente.¹

El principio de la clase abierta es la socialización crítica en clase. Esto implica el desarrollo de la personalidad y de la autonomía. Al decidir los objetivos didácticos, los procesos y los períodos para alcanzarlos, el docente se centra en el alumno. De hecho, en la clase abierta los alumnos tienen voz y voto para escoger lo que quieren aprender entre una gran variedad de posibilidades, tanto obligatorias como facultativas, de acuerdo a sus necesidades e intereses. Los medios y recursos a su disposición permiten el trabajo tanto individual, como en pares o en grupos.²

Ese es el principio teórico de base. Sin embargo, en la práctica varía mucho lo que es una clase abierta. Lo anterior resulta lógico si se considera que en la educación abierta cada docente se compromete a sustituir las clases tradicionales monótonas y uniformes por clases multifacéticas, llenas de posibilidades.³

¿Se trata de un principio, una metodología o un movimiento pedagógico? Pese a la intensa polémica durante años, aún no se ha llegado a un consenso al respecto. La clase abierta tiene un estilo pero no una forma precisa. Hay autores

¹ Hammerer, F., *Die freie Lernphase: Element einer „Schule zum Kinde hin“*, Diplomarbeit, 1991, 19.

² Wallrabenstein, W., *Offene Schule – offener Unterricht: Ratgeber für Eltern und Lehrer*, Hamburg, Rohwolt, 1991, 90.

que consideran que es mucho más fácil definir lo que no es una clase abierta; es decir, no es una clase frontal, centrada en el docente y controlada por él, sin que se tome en cuenta la opinión del alumno respecto a qué y cómo aprender. De hecho, no se trata tanto de un concepto formal de clase, sino de las ideas tanto sociales, como psicológicas y antropológicas del docente. En otras palabras, su respuesta a qué tanta autonomía se le puede dar a un adolescente; qué tanto confía en que el adolescente pueda ser responsable y crítico respecto a su aprendizaje es lo que en realidad determina que tan abierta es su clase.⁴

Por lo tanto, no se trata ni de una metodología, ni de una tendencia didáctica; sino de un comportamiento pedagógico que le ofrece, al adolescente en este caso, cierta libertad para determinar él mismo sus objetivos. Lo anterior implica que simultáneamente aprende a negociar y a comprometerse a aprender una lengua extranjera.⁵

Al tener voz y voto expresa no solo sus intereses educativos, sino también su compromiso en el proceso de enseñanza / aprendizaje.⁶ De allí que en este trabajo se utilizará el término “aprendiente”, sinónimo de alumno que se hace activamente responsable de su aprendizaje.

La definición de educación abierta resulta fácil si se le considera como la forma ideal de aprendizaje, en la cual hay apertura total en todos aspectos. Este ideal no puede corresponder con la educación abierta en la práctica; en cuyo caso sólo se puede hablar de educación relativamente abierta. Dicha relatividad depende de la disposición y de la capacidad de apertura de cada docente.⁷

³ Hammerer, F., *Ibid.*, 19.

⁴ Kasper, H. et al., *Laßt die Kinder lernen: Offene Lernsituation*, Braunschweig, Westermann, 1994, 32.

⁵ Wallrabenstein, W., *Ibid.*, 53.

⁶ Kasper, H., *Ibid.*, 85.

⁷ Reischmann, J., *Offenes Lernen von Erwachsenen: Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1988, 51.

Por otro lado ciertos autores consideran que, dada la inexistencia de una definición concreta, el concepto educación abierta se ha convertido en sinónimo de panacea personal o, peor aún, en el escudo de los docentes irresponsables que dejan a los alumnos a su suerte.⁸ Cada cual le adjudica la significación que le conviene. Sin embargo, solamente cuando hay coherencia entre los argumentos y los objetivos, que a su vez coinciden con ese contexto educativo concreto, se puede considerar la educación abierta como una posibilidad pedagógica legítima.⁹

2. ¿ La clase abierta vs. la clase frontal ?

Al observar la historia de la pedagogía se constata que ante un movimiento grupal y objetivo siempre aparece el movimiento contrario hacia lo subjetivo, lo individual. En los setentas surge el argumento pedagógico hacia lo abierto, sinónimo de bueno, liberal, de calidad, reformador y progresista. La clase frontal se define entonces como inferior, cerrada, autoritaria, conservadora y retrógrada. La realidad es que ninguna forma de enseñanza / aprendizaje tiene los derechos de exclusividad en cuanto a todos los calificativos que se le puedan adjudicar.¹⁰

Por un lado, una clase abierta no es necesariamente buena y de calidad. Por el otro, la clase frontal tampoco es necesariamente inferior, retrógrada, etc. De hecho una no excluye a la otra, más bien se complementan.¹¹ No hay normas absolutas de apertura ni dogmas opuestos a ella. El aprendizaje se da tanto espontáneamente, como la adquisición de la lengua materna o primera, como sistemáticamente.

⁸ Schirlbauer, A., *Kritik der Gegenwartsdidaktik*, 1990, 96.

⁹ Nehles, R., *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Tomo 3, Stuttgart, 1986, 17.

¹⁰ Jürgens, E., *Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage*, Sankt Augustin, Academia Verlag, 1996, 50.

¹¹ Popp, W., *Offenheit im Unterricht. Wieder die Tendenz zu pädagogischen Monokulturen*, Grundschule, 1998, 34.

En el contexto escolar entre más decisiones tome el docente respecto al material, la metodología, los medios, la organización y los tipos de interacción, menos abierta será su clase. Por el contrario, entre más involucre a los aprendientes en tales decisiones, su clase será más abierta. Negocia para lograr una relación de compromiso, de apoyo y de exigencia por un lado y de autonomía, espontaneidad y libertad por el otro.

Cada situación concreta de clase se define en grados de apertura. En este sentido, la autonomía del alumno no excluye el liderazgo del docente, lo complementa.¹²

3. Características de la clase abierta

Como se mencionó anteriormente, no existe una clase 100% abierta. Tampoco hay un consenso general sobre las características de la misma. Sin embargo, los rasgos distintivos de la clase relativamente abierta, en los que la mayoría de los autores coinciden, son las siguientes:¹³

- Los aprendientes deciden cuales serán las formas de trabajo y de cooperación.
- Las actividades se dan de acuerdo a los intereses, necesidades y capacidades de los aprendientes.
- El principio metodológico, basado en la responsabilidad del aprendiente, está orientado hacia el descubrimiento, la resolución de problemas y la acción.
- El trabajo puede ser libre, de acuerdo a un plan semanal o a un proyecto.

¹² Jürgens, E., *Ibid.*, 50.

¹³ Jürgens, E., *Ibid.*, 26.

Por otro lado, otros autores que tampoco se han puesto de acuerdo enfocan su interés en ciertos criterios de calidad que deben considerarse como inherentes a una clase abierta. Por ejemplo:¹⁴

1. Diversidad metodológica para evitar la monotonía: trabajo libre, proyectos, discusiones en grupo, juegos en equipos, etc.
2. Reglas claras de socialización en clase, estipuladas por todos.
3. El aprendiente autónomo, al darse cuenta de que aprende en beneficio propio, juega un papel activo para utilizar su tiempo eficazmente.
4. El docente es más bien un consejero que enfoca su atención, sobre todo, en los aprendientes que más lo necesitan.
5. El material didáctico, dirigido a la acción, está directamente relacionado con la experiencia cotidiana del aprendiente.

4. Objetivos de la clase abierta

Aparte de conocimientos teórico-prácticos se requiere en la vida profesional actual de autonomía, responsabilidad, creatividad y capacidad para trabajar en equipo. Estas cualidades clave se adquieren sólo parcialmente en la clase tradicional. Hay que darle al aprendiente los medios para ejercer la responsabilidad de su aprendizaje.¹⁵ La clase abierta propicia justamente el desarrollo de dichas cualidades.

Los objetivos principales de la clase abierta son los siguientes:

- Al decidir qué y cómo aprender, se adquiere la capacidad de evaluar los contenidos y las estrategias personales de aprendizaje.

¹⁴ Wallrabenstein, W., *Ibid.*, 17.

¹⁵ Porcher, L., *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004, 14.

- Al auto-determinar el propio rendimiento, se desarrolla una disciplina personal de trabajo.
- Al aprender cooperativamente y auto-determinar el comportamiento social personal, se aprende a trabajar en equipo. Hay que saber cuándo y cómo criticar, cuándo y cómo imponerse, etc. El aprendiente planea, lleva a cabo y evalúa su tarea en equipo pero, sobre todo, reflexiona sobre los problemas relacionales en clase.
- Al permitir que el aprendiente corrija sus exámenes, aprende a auto-evaluar sus conocimientos y sus capacidades de aprendizaje personal.
- Al aprender a aprender se adquiere autonomía.
- Al adquirir autonomía, se desarrolla la personalidad y la seguridad en sí mismo.

Es fundamental que el aprendiente comprenda los objetivos y la forma en que se pretende lograrlos. Un aprendiente que sabe cuales son los objetivos, desde los intermedios, hasta los finales, desde los generales, hasta los específicos, también sabe cómo construir su aprendizaje al adquirir progresivamente cada objetivo: del más específico, al más general.¹⁶ Por último, también sabe que un objetivo no es un saber, sino un saber-hacer que posee dos características:¹⁷

1. Proviene del campo de la acción (ser capaz de...);
2. Es medible.

El saber-hacer (en este caso: la capacidad de comunicarse en lengua extranjera) es, de hecho, la prioridad número uno para los aprendientes, quienes razonan siempre en términos de capacidad. Los saberes constituyen simplemente los medios necesarios para adquirir un saber-hacer.¹⁸ De hecho, el aprender a

¹⁶ Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, CLE international, 2001, 19.

¹⁷ Porcher, L., *Ibid.*, 24.

¹⁸ Porcher, L., *Ibid.*, 33 – 34.

aprender es un saber-hacer.¹⁹ Es mostrar que hay todo tipo de estrategias, aplicables para las diversas actividades de aprendizaje. Es compartir un saber metodológico.²⁰

El aprendiente debe tener claro que para adquirir lo que más le interesa, la competencia de comunicación, no basta conocer el sistema lingüístico; también hay que saber cómo usarlo en función del contexto social. El acto de comunicar implica cierto dominio de los siguientes componentes:²¹

- lingüísticos y paralingüísticos (gestos, etc.);
- discursivos (la organización del mensaje);
- referenciales (la relación con sus conocimientos sobre el mundo);
- socioculturales (reglas sociales y normas de interacción);
- estratégicos (Según Canale y Swain²² compensan carencias lingüísticas: un diagrama, por ejemplo.)

Para comunicar eficazmente hay que adaptar las formas lingüísticas a la situación de comunicación (el estatus de los interlocutores, su edad, su rango social, el lugar físico, etc.) y la intención de comunicación.²³ La única forma de aprender a comunicar es comunicando; es decir, convirtiéndose en un sujeto activo e implicado en la comunicación. De allí, la centración en el aprendiente.

¹⁹ Porcher, L., *Ibid.*, 59.

²⁰ Tagliante, C., *Ibid.*, 20.

²¹ Martínez, P., *La didáctica de las lenguas extranjeras, Que sais-je ?*, PUF, Paris, 1998, 73 – 74.

²² Germain, C., *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international, 1993, 213.

²³ Germain, C., *Ibid.*, 203.

5. El aprendizaje autónomo como objetivo

La autonomía constituye el objetivo máximo de todo proceso de enseñanza / aprendizaje.²⁴ Requiere de competencias tanto cognitivas, como estratégicas, reflexivas, metodológicas y sociales. Un aprendiente que sabe aprender autónomamente, también tiene la capacidad de trabajar cooperativamente, de determinar sus propias metas y de buscar activamente ayuda concreta. Está consciente de los resultados que va obteniendo y de los medios que usa para obtenerlos. Es capaz de identificar sus errores ya que se da cuenta de lo que quiso hacer y de lo que en realidad hizo. La auto-corrección es sinónimo de autonomía.²⁵

Sin embargo, la autonomía se propicia paulatinamente. Hay que:

- Hacerle ver que existe una extensa variedad de estrategias de aprendizaje, de comprensión auditiva, técnicas de lectura, etc. Dichas estrategias son todos los comportamientos de optimización.²⁶ Hay que mostrarle al aprendiente el mayor número de estrategias posible para que él pueda determinar cuáles le resultan más eficaces.
- Hacerle ver sus puntos fuertes. Sería muy conveniente pedirle que llene el cuestionario sobre las once inteligencias de Howard Gardener²⁷ para determinar su combinación personal de tipos de inteligencia junto con estrategias para desarrollar las otras.
- Hacerle ver cuál es la metodología utilizada en clase que, obviamente, debe coincidir con los objetivos. Lo anterior implica el uso de cierto metalenguaje para reflexionar sobre el aprendizaje y las actividades que se llevan a cabo en clase. Al explicitar las exigencias del curso y la forma de evaluación, si el

²⁴ Porcher, L., *Ibid.*, 62.

²⁵ Porcher, L., *Ibid.*, 45.

²⁶ Porcher, L., *Ibid.*, 46.

²⁷ Gardner, H., *Multiple Intelligences*, <http://www.howardgardner.com>, 2006. (31.08.2006)

aprendiente detecta en todo ello su propio interés, aceptará las reglas del juego.²⁸

La autonomía es entonces un objetivo pero, al mismo tiempo, un instrumento de aprendizaje. Piaget fue el primero en mostrar que el aprendizaje es una actividad, una acción de alguien comprometido con el proceso de enseñanza / aprendizaje. Es decir, o se toma la iniciativa o no hay aprendizaje.²⁹

6. Metodología en una clase abierta

Comenio, el gran pedagogo del siglo XVII, fundador de la didáctica de lenguas como disciplina científica autónoma, explica que didáctica significa el arte de enseñar. Dicho arte consiste en hacer del aprendizaje de una lengua extranjera algo **rápido, eficaz y agradable**.³⁰ El docente o la institución escolar que haya olvidado a Comenio, no solo no facilita el aprendizaje, lo obstaculiza.³¹

En su *Didáctica Magna* (1638) establece el principio sensualista, el del orden y el del placer. En otras palabras, tratar de hacer del proceso enseñanza / aprendizaje algo tan agradable como un juego.³²

Sobre tal base, la elección metodológica y estratégica del docente en una clase abierta es ecléctica.³³ Lo cual debe darse por convicción, no por ignorancia. Las metodologías (la mayoría) tienen sus bases en teorías del aprendizaje. El docente que conoce tanto las teorías del aprendizaje, como las metodologías (desde la tradicional, la directa, la audio-visual, la comunicativa; hasta las menos convencionales, como la del movimiento, etc.) escoge los útiles más eficaces de cada metodología, centrado en las necesidades del aprendiente. Todo puede

²⁸ Porcher, L., *Ibid.*, 46.

²⁹ Porcher, L., *Ibid.*, 57.

³⁰ Germain, C., *Ibid.*, 85.

³¹ Porcher, L., *Ibid.*, 57.

resultar eficaz (incluso la traducción, los ejercicios estructurales, etc.) si se utiliza en el momento y en el contexto adecuado.

Nemni, creadora de la metodología integrativa, coincide en no privilegiar un solo modelo de enseñanza / aprendizaje. Hay que variar. Ninguna metodología ha podido justificar hasta ahora de manera irrefutable su elección respecto a la progresión, la cantidad y el grado de dificultad de las nociones que se van a enseñar / aprender.³⁴

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas³⁵ (un inventario de saberes: saber, saber-hacer, saber-ser, saber-aprender) no se opta tampoco por una metodología o teoría del aprendizaje en particular, ya que no hay un consenso basado en una investigación sólida. (Ver el último capítulo de este trabajo.) Dicho marco (cuyo carácter es abierto, no dogmático) simplemente invita al docente a reflexionar sobre su práctica actual. Cuestiona pero deja las respuestas a cargo del docente.

Sobre la base del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y retomando ciertos principios comunicativos, lo esencial en una clase abierta es:³⁶

- Explicitar los objetivos, que van evolucionando junto con las necesidades del aprendiente: pedagogía por objetivos;
- Establecer reglas claras. El aprendiente sabe qué se espera de él, cómo va a ser evaluado, etc;
- Sensibilizar al aprendiente respecto a:

³² Germain, C., *Ibid.*, 88 – 89.

³³ Porcher, L., *Ibid.*, 43.

³⁴ Germain, C., *Ibid.*, 173 & 183.

³⁵ Consejo de Europa, Departamento de Política Lingüística, Estrasburgo, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf, 2001. (31.08.2006)

³⁶ Martínez, P., *Ibid.*

- La especificidad y originalidad de cada lengua y de cada cultura;
 - Las diversas competencias comunicativas (sociolingüística, pragmática, etc.);
 - La problemática del aprendizaje;
 - La diversidad de estrategias útiles para aprender a aprender.
- Facilitar la individualización: una pedagogía diferenciada según las necesidades de cada aprendiente ;
 - Promover la expresión (escrita y oral) personal, la creatividad y la autonomía;
 - Suscitar conocimientos y reflexiones interculturales. El descubrimiento de la alteridad del otro le da al aprendiente la ocasión de elaborar y desarrollar su propia identidad. Para ello hay que utilizar una variedad de:
 - Documentos auténticos (entre ellos, la literatura);
 - Registros de la lengua.
 - Implicar al aprendiente en una comunicación orientada. Por ejemplo:
 - Leer con la intención de informarse.
 - Escribir con la intención de satisfacer una necesidad de la imaginación.
 - Escuchar con la intención de conocer los deseos de alguien.
 - Hablar con la intención de expresarse.

- Tener una progresión en espiral retomando y completando en función de las necesidades del aprendiente.
- Llevar a cabo una multitud de micro-actividades a partir de diversos materiales de apoyo.
- Negociarlo todo en todo momento.
- Permanecer flexibles, críticos y alertas durante todo el proceso de enseñanza / aprendizaje, cuestionándolo todo y cuestionándose.

Los principios anteriores no son sinónimo de panacea. El éxito o el fracaso en el proceso de enseñanza / aprendizaje, sea cual fuere la metodología, radica esencialmente en el componente humano; es decir, en la relación docente - aprendiente.

7. Condiciones para una clase abierta

Respecto a las condiciones necesarias para la enseñanza abierta solo hay consenso general respecto a tres criterios:

a. El tiempo de clase

Un requisito importante es que la clase dure más de 50 minutos. De hecho, este cambio (el sistema de bloques) ya se dio desde hace más de una década en múltiples instituciones de enseñanza secundaria tradicional en los Estados Unidos. Los alumnos en vez de fraccionar su aprendizaje en ocho clases diferentes al día, pueden concentrarse en cuatro clases de hora y media. Incluso en el sistema tradicional, lo anterior ha probado su enorme eficacia en cuanto a aprovechamiento.

b. La estructura de la clase

Lo ideal sería que hubiera un área suficientemente grande como para poder llevar a cabo diversas actividades simultáneamente: un área para leer, otra para jugar, otra con material, otra área multimedia, diversas posibilidades de acomodar los pupitres, etc.³⁷

Todo lo anterior se da en casos contados. Sin embargo, con los pies en la tierra, se puede lograr que el salón de clase resulte agradable y atractivo para el aprendiente. La posición de los pupitres debe propiciar la comunicación y el trabajo cooperativo.

c. El material

El material didáctico, para ser eficaz, también debe ser atractivo. Debe corresponder a los intereses y a la experiencia cotidiana del aprendiente. Debe ser de un nivel que represente cierto reto para el adolescente pero que, al mismo tiempo, lo motive a seguir adelante por medio de mini-éxitos. Si el material es demasiado difícil, el aprendiente sólo sentirá frustración. Krashen habla ambiguamente de un grado de dificultad ligeramente superior al nivel de competencia del aprendiente [i (*input*) + 1].³⁸

La oferta comercial de material para la enseñanza del francés es limitada. Por ello, el docente puede con ayuda de los aprendientes crear su propio material. Los criterios para determinar la calidad del material son los siguientes:

- Objetivos claramente definidos;
- Textos e imágenes atractivos e interesantes para el aprendiente;
- Instrucciones precisas;

³⁷ Wallrabenstein, W., *Ibid.*, 104.

³⁸ Germain, C., *Ibid.*, 250.

- Retos a su nivel;
- Diversas formas de aprendizaje para los diversos tipos de inteligencia;
- La posibilidad de aprender utilizando varios sentidos; (Ver el segundo capítulo de este trabajo.)
- Actividades propicias para el aprendizaje cooperativo y la interacción;
- Hojas de respuestas para auto-corregirse.

Maria Montessori indica que el éxito del aprendizaje depende en gran medida de la calidad del material. Para ella, el uso del material tiene dos objetivos: el objetivo didáctico obvio y la autonomía del aprendiente.³⁹

Lo anterior no es nada nuevo. Hace tres siglos y medio, Comenio también creía que el alumno debería poder comprender el material didáctico sin ayuda del docente. Su *Orbis* es el primer libro para la enseñanza de una lengua extranjera ilustrado y atractivo, para hacer del aprendizaje (en este caso del latín) una actividad lúdica.⁴⁰

i. Los libros para el aprendizaje del francés

Los libros que hay en el mercado actualmente para el aprendizaje del francés lengua extranjera se basan, en general, en los siguientes principios⁴¹:

- Cada cual aprende a su ritmo.
- Hay tantas estrategias de aprendizaje como aprendientes.
- Lo que se descubre al reflexionar y al comparar con la lengua primera se retiene mejor que lo que se aprende de memoria.
- Hay que aprender a aprender para volverse autónomo.

³⁹ Katein, W., *Maria Montessori: Die Grundlagen ihrer Pädagogik und Möglichkeiten der Übertragung in Schulen*, Armin Vaas Verlag, Langenau-Ulm, 1992.

⁴⁰ Germain, C., *Ibid.*, 89.

⁴¹ Tagliante, C., *Ibid.*, 14.

Todos los libros que se han publicado a partir del 2000 se basan en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; por lo tanto son eclécticos. Por ejemplo:

- *Forum 1* (2000)
- *Taxi! 1* (2002)

ii. Los documentos auténticos

Pese a que el recurrir a documentos auténticos puede favorecer interacciones genuinas en clase, éstos no bastan para desarrollar una pedagogía de autenticidad, la cual implica que las interacciones verbales durante las situaciones de comunicación en clase sean genuinas. Sin embargo, los documentos auténticos sí tienen otras ventajas:⁴²

- Son herramientas privilegiadas para lograr una pedagogía intercultural.
- Intervienen en la organización de una progresión a veces rígida al introducir, de forma natural, léxico y estructuras gramaticales en situación.
- Pueden tener un efecto muy positivo en la motivación del aprendiente.
- Son útiles para enseñar la dimensión sociocultural (las variedades de la lengua).
- Son conocimientos que se pueden reinvertir fuera de clase.

⁴² Tagliante, C., *Ibid.*, 38.

iii. El Internet

La única tecnología potencial y auténticamente revolucionaria es el Internet. Está dotada potencialmente de todas las posibilidades. Va a penetrar totalmente y a transformar el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas. Sin embargo, la base de dicho proceso (tal como la define, por ejemplo, el Consejo de Europa en: necesidades y objetivos, competencias y escala de competencias, niveles, procedimientos pedagógicos y evaluación) seguirá siendo la misma.⁴³

8. El papel del docente en la clase abierta

Enseñar es darle al aprendiente los medios para lograr rápidamente los objetivos para los cuales decidió invertir tiempo y muchas veces dinero en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, la relación pedagógica debe pasar de la verticalidad (docente - alumno), a la horizontalidad interactiva. El docente deja de “profesar” como lo hace en la clase tradicional o frontal y opta por animar.⁴⁴ Es decir, funge como guía, ayudante, consejero, organizador y moderador; características que coinciden con la pedagogía Montessori. En ambos conceptos, el proceso de enseñanza / aprendizaje se centra en el aprendiente. El docente:⁴⁵

- Constata el trabajo del aprendiente y sus capacidades.
- Motiva y crea un ambiente en clase de seguridad, cordialidad, tolerancia, reconocimiento, justicia, etc.
- Ayuda y aconseja. Facilita el aprendizaje.
- Ofrece el material e inicia al aprendiente hacia el descubrimiento.
- Diagnostica la eficacia de las actividades: Cuáles propician una mayor concentración, etc.

⁴³ Porcher, L., *Ibid.*, 75 & 77.

⁴⁴ Tagliante, C., *Ibid.*, 14 – 15.

⁴⁵ Hammerer, F., *Ibid.*, 60.

Este último punto implica una reflexión constante sobre su práctica docente. Lo que Allwright y Bailey denominan *exploratory teaching*.⁴⁶

En general, los docentes que llevan años o décadas dando clases tradicionales se muestran renuentes a “perder el control” de la clase. La realidad es que la labor de un docente en una clase abierta es más ardua, requiere más tiempo y una gran diversidad de capacidades, aparte de sus conocimientos en la materia.⁴⁷

Instaurar variedad en la clase, alternando el trabajo colectivo e individual, cambiando de apoyo didáctico, modificando el ritmo, organizando el tiempo para las diversas actividades, viendo que haya cohesión en los equipos, consolidando la ayuda mutua y la solidaridad, no abandonando a nadie al borde del camino (como sucede en las clases tradicionales), asegurándose de que las actividades sean atractivas, suprimiéndolas de no serlo, manteniendo siempre la coherencia con los objetivos no es tarea fácil.⁴⁸

Para lograr todo lo anterior, primero que nada, hay que conocer bien al grupo. Ningún grupo es igual a otro. De hecho, ningún grupo es igual de una hora a la siguiente. Hay que hacer un esfuerzo constante por comprender los gustos e intereses de los aprendientes, sin tratar de imponer los propios. Se trata de abolir cualquier tipo de superioridad, afirmando mi identidad junto con la del otro para obtener su cooperación y de recurrir a los medios necesarios para evitar una confrontación. Comunicarse en una lengua extranjera es justamente eso: Un intercambio en el que se trata de comprender al otro respetando su alteridad.⁴⁹

⁴⁶ Martínez, P., *Ibid.*, 41.

⁴⁷ Vaupel, D., *Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe, Schritte zum selbständigen Lernen*, Weinheim, Beltz, 1995, 66.

⁴⁸ Porcher, L., *Ibid.*, 41 – 42.

⁴⁹ Porcher, L., *Ibid.*, 95 – 96 & 117.

Sin embargo, el saber-hacer pedagógico está desvalorizado. Incluso se le desprecia. En el mejor de los casos, se le considera como una serie de trucos (que más vale conocer) para hacerse entender, para evaluar, para explicitar, para manejar un grupo. Lo único que realmente cuenta es el éxito académico.⁵⁰

Lo cierto es que el profesionalismo de un docente no se basa en cuantos “trucos” sabe, sino en qué tan sólido es su saber-hacer pedagógico basado en las teorías del aprendizaje, en este caso, de una lengua extranjera. Por ello se consagró el último capítulo de este trabajo a las investigaciones al respecto.

9. La enseñanza abierta a nivel bachillerato

La enseñanza abierta y la importancia de los diversos métodos de enseñanza individualizada se han ido promoviendo desde los sesentas a nivel primaria. Sin embargo, no es hasta los noventas (hace menos de una década) que empezó a haber más interés y más literatura al respecto a nivel bachillerato. Hay ciertos elementos de la escuela primaria abierta que bien pueden adaptarse a las necesidades del bachillerato:

- . Primero que nada el **plan de trabajo**, que es la base metodológica. Contiene los ejercicios tanto obligatorios como facultativos. Estos últimos permiten una diferenciación importante, ya que los aprendientes pueden escoger los ejercicios que más les convengan. El plan de trabajo es el medio esencial de organización, de concepción y de realización de la enseñanza abierta. Está compuesto por indicaciones sobre la forma de evaluar(se) y de trabajar.
- Para poder crear un ambiente relajado en una clase numerosa, en donde se llevan a cabo diversas actividades simultáneamente, es necesario

⁵⁰ Porcher, L., *Ibid.*, 91 – 92.

establecer ciertas **reglas**. El docente no las impone, las negocia junto con los aprendientes. Abarcan el comportamiento, la conversación y el plan de trabajo y son transparentes para todos.

- Maria Montessori pensaba que ningún ser humano podía ser educado por otra persona. El individuo debe actuar por sí mismo o nunca aprenderá. Un individuo realmente educado continúa a aprender toda la vida, motivado por una curiosidad natural y por su pasión por el conocimiento.⁵¹ Por lo mismo, no se trata de saturar al aprendiente de información, sino de cultivar su deseo de aprender. El **trabajo individual** se enfoca en tal objetivo de dos formas:
 - o Permite que cada aprendiente se entusiasme ante un aprendizaje que él mismo eligió.
 - o Al ayudarlo a mejorar sus capacidades de aprendizaje naturales, se maximizan sus resultados en futuras situaciones de aprendizaje.
- El aprendizaje por medio de **proyectos** también juega un rol importante en la enseñanza abierta. Dentro del marco de un proyecto, el aprendiente elabora a su ritmo estrategias e integra conocimientos. Todo en un clima de trabajo donde el compartir y la cooperación son factores claves del éxito. El proyecto constituye la base de la dinámica del grupo, en el seno del cual cada aprendiente toma conciencia de sus capacidades y de sus inteligencias múltiples.⁵²

10. La evaluación en la clase abierta

La evaluación sustractiva; es decir, el ir quitándole puntos al aprendiente por sus errores u omisiones, representa un criterio externo de evaluación, una

⁵¹ Katein, W., *Ibid.*, 84.

⁵² Jürgens, E., *Ibid.*, 106.

visión restrictiva de lo que es el proceso de aprendizaje. El profesor solamente toma en cuenta determinada producción del alumno, ignorando totalmente lo más importante: su interacción en el complejo proceso de enseñanza /aprendizaje, sus estrategias, sus actitudes y, sobre todo, su capacidad discursiva y comunicativa. Por ello, las nuevas investigaciones sobre el interlenguaje y la adquisición de una lengua meta corroboran que la evaluación sustractiva es, en cualquier caso, una molestia inútil, una humillación y una arrogancia. Lamentablemente, los que no hemos sido evaluados de otra forma, hemos interiorizado esta forma esterilizante de evaluar como si fuera la única válida. ¡Como si el docente realmente poseyera la verdad lingüística! Su peor defecto es que no mide las capacidades adquiridas, componente esencial de una evaluación sólida.⁵³

El interés del Consejo de Europa, por ejemplo, se basa en una evaluación clara y explícita para obtener una escala de competencias. La manera de obtener dichas competencias forma parte de las capacidades adquiridas. Entre estas capacidades está incluida la auto-evaluación.⁵⁴

Tal tipo de evaluación se denomina formativa. Es la que conduce al reconocimiento de las competencias. No es una evaluación impuesta. Se tiene el consentimiento del aprendiente, ya que aporta información sobre el grado de adquisición de la competencia en cuestión y sobre el camino que queda por recorrer. El aprendiente verifica también si el resultado es congruente con su auto-evaluación.⁵⁵

⁵³ Porcher, L., *Ibid.*, 80 & 87.

⁵⁴ Porcher, L., *Ibid.*, 83 – 84.

⁵⁵ Tagliante, C., *Ibid.*, 24.

II. Enseñanza / aprendizaje sensoriomotor

La educación abierta, las teorías cognitivas (capítulo V) y la educación sensoriomotora son conceptos estrechamente interrelacionados que se han ido desarrollando paralelamente. Hasta la década de los setentas, la teoría de los hemisferios cerebrales distinguía un hemisferio izquierdo lógico-analítico, propio para la adquisición del lenguaje y un hemisferio derecho intuitivo y artístico. Sin embargo, gracias a las tomografías neurológicas más recientes, se puede constatar que las redes neuronales cerebrales que se crean al aprender una lengua extranjera abarcan ambos hemisferios.⁵⁶

Lo anterior corrobora las teorías cognitivas, desechando la teoría conductista. Aprender es un complejo proceso de reestructuración, no una serie de conexiones relativamente aisladas entre estímulo y reacción. Cuando se agrega nueva información al conocimiento ya adquirido, cambian nuestras representaciones cognitivas internas y se reestructuran. Se crean nuevas estructuras.

La información se retiene y se evoca más fácilmente si parte de estímulos múltiples.⁵⁷ En la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, se sustituye la transmisión verbal del conocimiento por la interacción con el medio, interacción que se puede dar óptimamente en una clase abierta. Entre más conciente esté el aprendiz de las características específicas de lo que pretende aprender, más fácilmente interactuará con él y más motivado estará para incorporarlo en sus estructuras cognitivas. La adquisición del conocimiento está estrechamente relacionada con los procesos afectivos o motivacionales. En su Teoría receptiva de la adquisición del conocimiento, Ausubel afirma que solo el conocimiento significativo se integra al conocimiento anterior que, a su vez, debe ser reactivado. De allí la importancia de proporcionar no sólo estímulos visuales y auditivos, sino

⁵⁶ Markowitsch, H.J., *Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses*, Spektrum der Wissenschaft 9/1996, 52 - 61.

⁵⁷ Martinez, P., *Ibid.*, 38.

también táctiles, motrices, afectivos, etc. Las actividades en clase pueden privilegiar ciertos estímulos. Sin embargo, las actividades y los estímulos funcionan integrados.

1. Estímulo visual

Decir : “Ya veo” es sinónimo de “Entiendo”. Más que simplemente ver, se trata de estimular las capacidades de observación y de perspicacia del aprendiente.

a. Textos escritos

El grado de abstracción de la serie lineal de grafemas (que representan la abstracción de sonidos que, a su vez, deben ser decodificados semánticamente) es tal, que limita la eficacia de la escritura al empezar a aprender una lengua extranjera.

Aparte, leer en lengua extranjera implica una reorganización de los esquemas adquiridos para la lectura de la lengua primera.⁵⁸ Según la teoría de esquemas, nuestro conocimiento del mundo se articula alrededor de esquemas que nos recuerdan episodios adecuados a cada situación. Nuestra comprensión del texto depende más de nuestros antecedentes culturales que de su complejidad lingüística.⁵⁹

Hay que reaprender a leer activamente. Según la teoría de esquemas, primero, hay que hacer hipótesis respecto al contenido del texto y su estructura sobre la base del tipo de texto: narrativo, explicativo, informativo, argumentativo, descriptivo. Para luego decidir el tipo de estrategia de lectura que se va a usar, dependiendo de lo que se quiere lograr: desde buscar cierta información,

⁵⁸ Martínez, P., *Ibid.*, 97.

⁵⁹ Germain, C., *Ibid.*, 205.

comprender globalmente, extraer lo esencial o analizar en detalle, hasta simplemente leer por placer.⁶⁰

El reto es saber utilizar las estrategias de lectura aprendidas en la lengua primera al confrontarse con un texto escrito en la lengua extranjera.

b. Imágenes

Bien dice el dicho: “Una imagen vale más que mil palabras.” Las agencias publicitarias saben que entre mayor efecto tiene una imagen, más claramente se guarda en la memoria.

La imagen no creada con fines pedagógicos (auténtica) se ha convertido, irónicamente, en la imagen pedagógica por excelencia. Tiene una función etnográfica y cultural. Aporta tanta información o más que los textos escritos. Sin embargo, como cualquier texto, hay que enseñar / aprender a leerla activamente. Hay que comprender sus connotaciones socioculturales, contextuales, etc.

La imagen debe ser atractiva y apropiada para el aprendiente.

2. Estímulo auditivo

El oído es el órgano por excelencia para la adquisición de una lengua. Prueba de ello es que adquirimos nuestra lengua primera al imitar la serie de sonidos que percibimos. Un ciego de nacimiento puede adquirir una lengua con mucho menos dificultades que una persona sorda.

⁶⁰ Tagliante, C., *Ibid.*, 126 –127.

a. Textos orales

Sobre la base de la teoría de McLaughlin (ver el último capítulo de este trabajo), Nagle y Sanders⁶¹ conciben la metodología para la comprensión de textos orales en lengua extranjera. Para ellos, el aprendizaje y la comprensión son dos fenómenos cognitivos interdependientes pero distintos. Ellos solo se concentran en la comprensión de textos orales.

Hay tres tipos de memoria:

- Sensorial;
- A corto plazo; y
- A largo plazo.

La energía física (el *input*) proveniente del medio (en este caso, el texto oral) se envía al cerebro donde se transforma en el ámbito de la memoria sensorial. Parte de la información se rechaza. La parte seleccionada va a la memoria corta. Allí, se codifica; es decir, se integra a la información conocida y almacenada en la memoria larga para que, eventualmente, se pueda volver a utilizar automáticamente.⁶² Todo nuevo conocimiento pasa por un proceso controlado de conocimiento explícito antes de volverse un proceso automatizado de conocimiento implícito.

La elección de los textos, tanto orales como escritos, debe respetar los siguientes criterios:⁶³

- Reflejar las necesidades e intereses del aprendiente;
- Su grado de dificultad debe representar un reto, más no un desaliento;

⁶¹ Germain, C., *Ibid.*, 294.

⁶² Germain, C., *Ibid.*, 205.

⁶³ Germain, C., *Ibid.*, 288.

- Ser coherente. Es decir, debe reposar sobre la experiencia del aprendiente.

Nuevamente, la clave es variar. Pueden ser conversaciones, entrevistas, noticias, anuncios, discursos, debates, etc. El aprendiente debe aprender a escuchar activamente. Esto implica tratar de comprender globalmente: quién habla, dónde (los ruidos alrededor ayudan), de qué, cuándo, cómo y para qué. Hay que hacer hipótesis y darse cuenta:⁶⁴

- de la estructura del discurso;
- de los conectadores lógicos, cronológicos, de oposición, de causa-efecto;
- de los cognados, las repeticiones y las palabras claves;
- de los indicadores (las cifras, los nombres propios, las fechas)

En cuanto a las reglas del discurso oral o escrito se conciben en términos de cohesión (la relación entre los enunciados) y coherencia (la relación entre los enunciados y la situación extralingüística).⁶⁵

b. Las canciones

Tienen múltiples ventajas y múltiples usos. Nuevamente hay que promover que el aprendiente escuche activamente. Si se escogen al gusto del aprendiente, pueden resultar muy atractivas. El ritmo, la división en estrofas y la interpretación ayudan a decodificar el texto. El texto es auténtico y el cantante generalmente un nativo hablante. Son un excelente medio de enseñar / aprender léxico, estructuras gramaticales, frases idiomáticas, pronunciación y, sobre todo, aspectos socioculturales. Al familiarizarse con las canciones en la lengua extranjera se

⁶⁴ Tagliante, C., *Ibid.*, 77 - 78.

⁶⁵ Germain, C., *Ibid.*, 207.

familiariza uno con su cultura, la cual se vuelve cada vez más cercana y más atractiva (estímulo afectivo).

La música, el ritmo y la rima producen un efecto positivo. Motivan a aprender y a ser activo. Pese a que el aprendiente no entiende todos los vocablos, no se siente inhibido por ello. La música lo relaja. Aparte, la rima y la repetición facilitan el aprendizaje del vocabulario, de la pronunciación y de las estructuras. De hecho, no hay mejor forma de estimular la interacción entre los hemisferios que bailando (estímulo por movimiento) y cantando una canción.

3. Estímulo gustativo

Degustar (probar o verificar el sabor de un alimento o una bebida) viene del latín *gustare*. Un alimento o una bebida nos gusta por como sabe, como huele y como se ve. Este estímulo múltiple representa trabajo adicional y el vocabulario que se puede transmitir es limitado. Sin embargo su decodificación no podría ser más clara. Proponer hacer, por ejemplo, crepas en clase recibe siempre una aceptación entusiasta y unánime.

4. Estímulo táctil

No hay estímulo más fuerte que la impresión que nos produce un cuerpo al tocarlo, al percibir su presencia por contacto con nuestra piel, su textura, su temperatura. Descartar tal estímulo sería descartar una eficaz herramienta para la retención en memoria.

Hay varias posibilidades lúdicas. Por ejemplo:

- Escribir con el dedo en la espalda del compañero un número de varios dígitos y éste dice en francés de qué número se trata.
- Vendados, pasar objetos y describir sensaciones, formas, superficies, etc. Nuevamente, el vocabulario que se utiliza es limitado, sin embargo su decodificación y su retención en memoria son eficaces, similares al proceso de adquisición de la lengua primera.

5. Estímulo por movimiento

Estimular a los aprendientes a moverse en clase es sinónimo de estimularlos a actuar, a participar con todo su ser. El *basket ball*, por ejemplo, motiva hasta al más aletargado. Solo hay que poner el cesto de basura en medio del salón y tener varias pelotas pequeñas. Las respuestas deben de ir acompañadas de un tiro al cesto. Invariablemente todos quieren súbitamente participar.

Los neurólogos han comprobado que existe una correlación entre los procesos cognitivos y el movimiento. Hay comunicación real en la clase de lengua cuando se producen contenidos y el cuerpo y la mente se coordinan para transmitirlos.⁶⁶

. (Ver el juego “Lazarillo” en el cuarto capítulo de este trabajo.)

6. Estímulo afectivo

El conjunto de emociones, sentimientos y pasiones son los fenómenos afectivos que nos motivan a aprender algo activamente o a permanecer pasivos. No es necesario recurrir a argumentos neurosicológicos para constatar que las

experiencias importantes y las irrelevantes se manejan de diferente forma en el cerebro. De hecho, se niega el paso a memoria larga a todo lo que nos resulta intrascendente.⁶⁷ De allí la importancia capital de centrarse en el aprendiente. Tomar en cuenta sus necesidades, sus intereses y su motivación, ya sea instrumental o integrativa.

Por otro lado, el cuerpo ante situaciones estresantes produce sustancias como la noradrenalina, que impide el proceso de aprendizaje ya que inhibe los neurotransmisores responsables de la transmisión de las señales entre las células nerviosas.⁶⁸ Krashen tiene la hipótesis de que el estrés actúa como “filtro afectivo” bloqueando el aprendizaje.⁶⁹ De allí la importancia de crear un ambiente relajado y agradable y, sobre todo, la importancia de las actividades lúdicas y del juego.

⁶⁶ Müller, B.D., *et al.*, *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, Berlin-München, Langenscheidt, 1989, 36.

⁶⁷ Markowitsch, H.J., *Ibid.*, 54.

⁶⁸ Changeux, J.P., *Der Acetylcholin-Rezeptor*, Spektrum der Wissenschaft 1/1994, 85.

⁶⁹ Germain, C., *Ibid.*, 250 & 263.

III. ¿ Jugar vs. aprender ?

Es difícil proponer una definición única de lo que es el juego. Sin embargo, hay ciertos criterios que distinguen al juego del trabajo, ya que jugar sirve para recuperar o desahogar energía. El juego ofrece placer a través de la cooperación y/o de la competencia, la cual puede ser muy motivante. Además, siempre es ambivalente. Los participantes nunca saben cómo terminará. El pasado o el futuro no tienen ninguna influencia sobre el juego y viceversa. El juego siempre sucede en el presente. Tiene un principio y un fin con una meta clara y estimulante para los participantes. En la mayoría de los casos, el juego le resulta útil solo al jugador mismo. En otras palabras, solo quien participa en el juego puede obtener beneficios del mismo. El juego no tiene influencia alguna en su entorno.

Jugar es tradicionalmente una actividad propia de los niños pequeños por la que socializan y reproducen roles. El aprendiente de una nueva lengua y una nueva cultura puede aprender a socializar en la nueva cultura jugando. Durante el juego se pueden experimentar y descubrir diferentes formas de manejar ciertas situaciones sin afectar la realidad, lo cual puede ser de gran ayuda para aprender a reaccionar correctamente en la vida real en una cultura extranjera. Por ello jugar y aprender no son antónimos. Jugar es aprender ya que es una forma segura de confrontarse con el medio físico y social para constatar las posibilidades personales.⁷⁰

- Para poder jugar hay que aprender primero. Es decir, el aprendizaje es requisito del juego.
- El juego profundiza y ancla los conocimientos aprendidos. En otras palabras, está al servicio del aprendizaje.

⁷⁰ Behr, K., *Der Deutschunterricht*, 1989, 11.

- Por medio del juego se combinan los conocimientos adquiridos creativamente. La creatividad es inherente al juego.⁷¹
- El juego es formador. Por un lado responde a diversos objetivos; por el otro, al placer de trabajar creando.⁷²
- Durante el juego, la competencia oral del aprendiente mejora, ya que se ve en la necesidad de comunicarse y, de hecho, por lo menos durante el juego hasta el más taciturno está motivado a hacerlo.
- Gracias al juego, el aprendizaje de la lengua extranjera acaba representando, incluso para el adolescente más renuente, algo positivo y divertido.

1. Juegos educativos

Son los juegos que facilitan el aprendizaje de conceptos, signos, datos y su orden lógico.⁷³ Una vez que el aprendiente hace un descubrimiento lingüístico, dicho descubrimiento no se aprende a menos que se ponga en marcha algún tipo de actividad de sistematización, como un juego educativo. Sistematizar significa poner en un contexto metodológico. Es reforzar la convicción del aprendiente de que tal útil lingüístico es importante. Es ayudarlo a memorizarlo.⁷⁴ El objetivo de los juegos educativos es sistematizar y repasar conceptos claves.⁷⁵

⁷¹ Kreuzer, K. J. et al., *Handbuch der Spielpädagogik*, Tomo 1, Düsseldorf, Schwann, 1993, 204 – 207.

⁷² Tagliante, C., *Ibid.*, 53.

⁷³ Kube, K., *Spieldidaktik*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1987, 41.

⁷⁴ Tagliante, C., *Ibid.*, 18.

a. La problemática de los juegos educativos

Ciertos autores hablan del peligro de limitar el valor y las posibilidades del juego al didactizarlo: Éste deja de ofrecerle al aprendiente la libertad de crear su propia realidad, en la cual pueda experimentar diferentes formas de actuar.⁷⁶ Es decir, al convertir el juego en algo funcional se le niega la posibilidad al aprendiente de tener experiencias que sólo se pueden dar durante los juegos libres.⁷⁷

En otras palabras, los juegos educativos aparentemente inofensivos, ya que permiten hacer un repaso divertido, son, en realidad, una traba a la hora del juego libre. El aprendiente, condicionado durante los juegos educativos a que sus respuestas sean correctas o incorrectas, no se atreve a experimentar a sus anchas en el juego libre.⁷⁸

Por otro lado, otros autores afirman que si el aprendiente tiene claro cual es el objetivo de cada actividad, no existe tal problemática.⁷⁹ Esa es la perspectiva en este trabajo.

b. Juegos educativos en la clase de lengua

Los juegos educativos ayudan a desarrollar y entrenar las facultades cognitivas del aprendiente. Por otro lado, como muchos juegos se llevan a cabo en equipo, se fomentan las capacidades sociales como la cooperación, la capacidad

⁷⁵ Kluge, N., *Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1991,63.

⁷⁶ Fritz, J., *Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung*, Weinheim und München, 1993, 130.

⁷⁷ Daublebsky, B., *Spielen in der Schule: Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum*, Stuttgart, Klett, 1988, 366.

⁷⁸ Flitner, A., *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*, München, 1986, 183.

⁷⁹ Einsiedler, W., *Das Spiel der Kinder: Zur Pädagogik und Psychologie des Kindesspiels*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1999, 156.

de decisión, el compromiso, etc. Estos son los criterios que corresponden a un juego educativo.⁸⁰

Contiene elementos sorpresa.

La suerte juega un rol importante.

Hay varios medios de llegar a la meta.

Hay ciertas reglas a seguir.

Es competitivo. Sin embargo, la competencia se toma como una parodia de las situaciones de rivalidad reales.

Para que el juego educativo tenga éxito en el bachillerato o en las clases para adultos, el aprendiente debe estar conciente de su objetivo que es, de hecho, el aprendizaje. Sin embargo, si el juego está mal concebido, su fracaso causa tal escepticismo que condiciona a los aprendientes a no querer “perder el tiempo jugando”.⁸¹

2. Lograr objetivos por medio de juegos

Los únicos juegos que promueven la adquisición del lenguaje; es decir, el uso de actos de habla junto con conocimientos socio-culturales, son los que ofrecen la posibilidad de actuar en diversas situaciones de manera creativa y autónoma, sin sanción alguna.⁸²

Sin embargo, no hay que subestimar otro tipo de juegos cuyos objetivos son menos ambiciosos. De hecho, la mejor forma de aprender lo que le resulta tedioso y aburrido al alumno, como los verbos irregulares, es por medio de juegos

⁸⁰ Göbel, R., *Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern*, Frankfurt, Bonn, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1992, 28.

⁸¹ Koliander-Bayer, C., *Spiele für den Fremdsprachenunterricht, Arbeitsunterlagen für den Fremdsprachenunterricht Nr. 8*, Verband österreichischer Volkshochschulen, 1999, 9.

⁸² Flitner, A., *Ibid.*, 46.

educativos.⁸³ Un simple juego de Memoria bien puede desarrollar la sensibilidad gramatical del aprendiente junto con sus capacidades morfosintácticas.⁸⁴

3. El juego de roles y las simulaciones

En el juego de roles, el aprendiente experimenta y hace uso de sus estrategias y capacidades comunicativas en una situación próxima a la realidad con una identidad ficticia.⁸⁵ Su objetivo, más o menos definido, fomenta tanto la comunicación verbal, como la no-verbal. La comunicación no verbal, que varía de una cultura a otra, debe aprenderse en clase junto con la comunicación verbal. El aprendiente produce e interpreta el tono, el ritmo, el lenguaje corporal, los gestos, el contacto visual, etc.⁸⁶

Por otro lado, el juego de roles ofrece la oportunidad de utilizar expresiones propias del lenguaje hablado y, sobre todo, de constatar qué tipo de registro se adecua a una situación dada en cierto contexto socio-cultural.⁸⁷ Puede servir para anclar tanto algunas formas lingüísticas dentro del vocabulario del aprendiente, como muchas estrategias comunicativas.⁸⁸

Todo lo anterior se aplica también a las simulaciones. Sin embargo, éstas requieren una preparación y una organización laboriosa. Por otro lado, tienen la enorme ventaja de estimular el interés del aprendiente, activando a su imaginación. Es absolutamente indispensable que los intercambios que se den en

⁸³ Wegener, H. & Krumm, H.J., *Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer*, Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8, 1982, 189.

⁸⁴ Apeltauer, E. et al., *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb: Voraussetzung und Konsequenzen für den Unterricht*, München, Hueber, 1987, 265.

⁸⁵ Koliander-Bayer, C., *Ibid.*, 56.

⁸⁶ Mairose-Parovsky, A., *Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main, 1997, 35.

⁸⁷ Mairose-Parovsky, A., *Ibid.*, 36.

⁸⁸ Myers, M., *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, Bruxelles, Duculot, 2004, 104.

la simulación reflejen el contexto de necesidades reales e inmediatas del aprendiente.⁸⁹

La **simulación global**, que puede ser **virtual**, es un microcosmos escogido, un mini-universo bien delimitado. Por ejemplo en una isla, un pueblo, un circo, un edificio, un hotel o un congreso los aprendientes se crean nuevas identidades. Escogen sus nombres, sus características personales y sus profesiones. Se inventan un pasado. Se imaginan el lugar físico. Inventan gente, plantas, animales y objetos. Tienen conflictos y aprenden a resolverlos. Se hablan por teléfono; se escriben. Se enferman; se curan. Son los directores y, al mismo tiempo, los actores de su simulación. Todo en lengua extranjera. Por ello aprenden nuevas estructuras y nuevo léxico que utilizan dentro del contexto de la simulación.⁹⁰

Como muchos otros tipos de juegos, el juego de roles y las simulaciones representan una excelente forma de diagnosticar y precisar cuáles son las dificultades del aprendiente, sin que por ello haya sanción alguna.⁹¹

4. Juegos del lenguaje

Empezando por los sonidos, las letras y las palabras, hasta los textos tanto orales, como escritos, los juegos del lenguaje tienen un gran potencial y son una motivación eficaz. ¿A quién no le divierten los traba-lenguas, por ejemplo?

Los niños tienen una gran capacidad para llevar a cabo este tipo de juegos, sin embargo, al llegar a la adolescencia se va perdiendo dicha facilidad. Un factor esencial para recuperar por lo menos parcialmente esta capacidad de jugar con el

⁸⁹ Myers, M., *Ibid.*, 104.

⁹⁰ Tagliante, C., *Ibid.*, 60 – 61.

⁹¹ Koliander-Bayer, C., *Ibid.*, 11.

lenguaje es estar dispuesto a violar sus normas para crear nuevas combinaciones, sin miedo a caer en lo absurdo.⁹²

El francés se presta, por ejemplo, para crear mil adivinanzas utilizando homónimos. Hay que recordar que, según Chomsky, la creatividad; es decir, la innovación (la construcción de enunciados nuevos e inéditos) se da gracias a la maestría en el manejo de las estructuras de una lengua.⁹³

Jugar con el lenguaje es estar conscientes de sus infinitas posibilidades, de su riqueza y de su maleabilidad.⁹⁴

5. La corrección del error durante las actividades lúdicas

La tolerancia al error y el concepto de error en si varía de un docente a otro. Lo importante es que el aprendiente esté consciente de que hay múltiples variantes según los diversos contextos que están incluso en discrepancia con las reglas gramaticales que aparecen en los libros. En general, un docente nativo hablante conoce más variantes y consecuentemente tolera más “errores” que un docente que sólo conoce la variante estándar, por ejemplo.

Al aprender una lengua extranjera se desarrolla lo que Selinker denomina Interlenguaje, un sistema de reglas creado por el aprendiente. Cuando el interlenguaje y el sistema de la lengua no coinciden se cometen errores. Si el aprendiente tiene la posibilidad de ver dicha discrepancia, su interlenguaje será cada vez más similar al sistema de la lengua. De allí la concepción del error como

⁹² Seidel, B., *Schüler spielen mit Sprache. Sprachunterricht vom 1. bis 10. Schuljahr*, Stuttgart, Kohlhammer, 1993, 44.

⁹³ Porcher, L., *Ibid.*, 62.

⁹⁴ Galisson, R. & Porcher L., *Le distractionnaire*, Paris, CLE International, 1984, 3.

algo positivo. Sin embargo, si no logra ver tal discrepancia, su interlenguaje no evoluciona; es decir, se fosiliza.⁹⁵

Si el contacto con la lengua extranjera sólo se da en clase, el docente es prácticamente el único que puede darle al aprendiente la retroalimentación necesaria para que pueda ver su error. Aquí es importante que el docente distinga si se trata de un error del interlenguaje del aprendiente, (Las investigaciones en teoría del aprendizaje – último capítulo de este trabajo - pueden ser muy ilustrativas en este aspecto.) una confusión o una simple falta por la fatiga, el nerviosismo, etc.

Entre más sepa el docente sobre teoría del aprendizaje y la naturaleza del error, su tratamiento del mismo será más acertado. Sin embargo, nunca debe olvidar el aspecto afectivo: No se trata de que el aprendiente se bloquee, pierda motivación, sienta que no tiene talento para la lengua, que ésta es demasiado difícil para él y acabe rindiéndose. Lo cual sucede sobre todo en bachillerato, donde el estudiante recibe una nota por los errores cometidos. Nota que, sin embargo, no tiene nada que ver con su competencia comunicativa, su conocimiento socio-cultural de la lengua o su disposición para producirla.

La corrección del error es contraproducente si se da durante actividades en las que el contenido y no la forma es lo primordial.⁹⁶ La típica frase: “Pero me entendiste ¿no?” es la que prevalece en estos casos. Sin embargo, el peligro en grupos con la misma lengua primera radica en que, si se trata de una interferencia⁹⁷ (préstamo momentáneo e involuntario de una forma de la lengua primera) todos se entienden. Aquí la pregunta es si un nativo hablante también podría comprender su producción. De no ser así, hay que intervenir pidiéndole al aprendiente que explique lo que quiso decir en otras palabras.

⁹⁵ Bleyhl, W., *Verbessern oder nicht verbessern? Das ewige Dilemma des Fremdsprachenlehrers*, *Der fremdsprachliche Unterricht* 71, 1984, 173-175.

⁹⁶ Timm, J.P.& Bach, G., *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, Tübingen, Francke, 1989, 180.

⁹⁷ . Martinez, P., *Ibid.*, 33.

Durante las actividades lúdicas o de producción, el docente toma nota de los errores formales recurrentes para después hacer algún ejercicio con la estructura en cuestión. Las correcciones del docente son ineficaces y totalmente inútiles.⁹⁸ La única forma en la que el aprendiente corregirá su error es descubriéndolo él mismo y auto-corrigiéndose. Esa es la clave del aprender a aprender. Es decir, darle estrategias al aprendiente para que descubra y corrija su error. Lo cual, promueve su autonomía y a la hora de enfrentarse a una situación real de comunicación sabe cómo arreglárselas.

6. ¿ Cuáles son las actividades lúdicas?

Hay autores, como Tagliante⁹⁹, que consideran que las actividades lúdicas en la clase de lengua extranjera son todas. Una actividad que no es suficientemente interesante, atractiva y divertida no es eficaz y, por lo tanto, no tiene razón de ser.

Por otro lado, durante las actividades lúdicas, el aprendiente considera que sus capacidades se ponen a prueba de una manera más relajada. Si comete un error, se siente menos culpable. Razón de más para hacer de todas las actividades en la clase de lengua extranjera, actividades lúdicas.

Bien decía Víctor Hugo que “el sentido de la vida es divertirse con la vida”. El que no se está divirtiendo, no está realmente aprovechando el momento. Lo anterior es aplicable para cualquier actividad, sobre todo para una clase de idiomas.

⁹⁸ Porcher, L., *Ibid.*, 60.

⁹⁹ Tagliante, C., *Ibid.*, 53.

IV. Algunos ejemplos según el tipo de juegos

La siguiente clasificación de los juegos en función a los lazos que promueven entre los hemisferios cerebrales concuerda con lo expuesto en los capítulos anteriores sobre la educación abierta y la educación sensomotriz. Entre más abierta sea la clase, más se incluirán juegos que promuevan lazos entre ambos hemisferios cerebrales. Dichos juegos son los más estimulantes ya que promueven la creatividad del aprendiente, quien incluye sus intereses individuales en el juego. El docente capaz adapta los juegos a sus fines didácticos o pedagógicos y al nivel de dominio de la lengua del aprendiente.

1. Tipos de juegos

Los juegos varían según su complejidad y su grado de libertad. Entre más libre sea el juego, el aprendiente puede ser más creativo, involucrando sus propios intereses. En este trabajo se hizo la siguiente división según el grado de libertad del juego:¹⁰⁰

- Juegos libres que abarcan diversos objetivos y que promueven lazos entre ambos hemisferios cerebrales.
- Juegos relativamente libres, que abarcan también diversos objetivos, sin por ello promover lazos entre los hemisferios cerebrales.
- Juegos con objetivos específicos, cuyo grado de libertad es mínimo.

2. Ejemplos

a. Juegos libres que abarcan diversos objetivos y promueven lazos entre ambos hemisferios cerebrales

¹⁰⁰ Koliander-Bayer, C., *Ibid.*

i. Lazarillo¹⁰¹

Este juego se basa en el método por el movimiento (*Total Physical Response Method*) de Asher. Se trata de acompañar el lenguaje de una actividad física que facilite su retención y evite al mismo tiempo que haya filtro afectivo.¹⁰²

En parejas, uno de los participantes está vendado y el otro es su lazarillo sin tocarlo (a menos que corra peligro). El área del juego queda a criterio del docente. Pueden, desde ir de un lado al otro de un auditorio o un salón grande, hasta ir del salón de clases a otro lugar fuera de él. Al llegar a la meta cambian de roles para regresar al punto de partida.

Requisito obvio para este juego es que el aprendiente ya maneje actos de habla para dar direcciones: *Va tout droit. - Tourne à droite / à gauche. - Reviens. - Monte / Descend l'escalier. - Passe à côté du banc en face de toi*, etc.

Si los aprendientes no se conocen entre sí, este juego definitivamente rompe el hielo.

ii. Ejercicio con el sentido del gusto¹⁰³

En una mesa grande se ponen diversos alimentos típicamente franceses, por ejemplo: *une baguette, une aubergine, un camembert, un artichaut*, etc. Todos partidos en pequeños pedazos. (Menos las hojas de la alcachofa, claro está.) Junto a cada alimento se ponen palillos y una tarjetita con el nombre del alimento y sus características principales: adjetivos que ya se hayan visto en clase.

¹⁰¹ Pfingstner R., *Unterlagen zum Methoenseminar Jugend Coach*, 2002.

¹⁰² Germain, C., *Ibid.*, 268 - 269.

¹⁰³ Macedonia-Oleinek, M., *Sinn-voll Fremdsprachen unterrichten. Ein praxisbezogener Leitfadens für den ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht; neue Ideen für alle FremdsprachenlehrerInnen*, Veritas-Verlag, Linz, 1999.

El ejercicio se lleva a cabo en parejas. Un aprendiz está vendado y el otro se encarga de ofrecerle a probar cierto tipo de alimento con un palillo. En el caso de los principiantes, ante la pregunta: *Qu'est-ce que c'est ?* El alumno vendado adivina de qué alimento se trata y menciona algunas de sus características principales. El lazarillo le puede preguntar, por ejemplo: *Tu aimes la baguette?* El alumno vendado responde según sus preferencias.

Según el nivel de los aprendices, la tarjetita puede incluir más información: pasos básicos de la receta, región de donde proviene, con qué se acompaña, etc. Entre más avanzados sean los aprendices, la conversación enfocada en el alimento en cuestión será más extensa. Pueden hablar de recetas, de sus experiencias gastronómicas, intercambiar conocimientos, por ejemplo, de otros tipos de quesos, platillos y vinos según la región, etc.

La duración del ejercicio queda a juicio del docente. Cuando éste lo considere conveniente, cambian de roles y se ponen otros alimentos en la mesa.

Queda a cargo de los aprendices, ya sea individualmente o en equipo, llevar dichos alimentos a la clase y buscar la información para las tarjetitas. Sin embargo es el docente quien propone qué llevar, ya que no se trata de que los aprendices gasten una fortuna o pasen horas en la cocina. Hay recetas sencillísimas y muy económicas como: *la mousse au chocolat, la crêpe sucrée, la soufflée, le gratin dauphinois, la soupe à l'oignon, etc.*

iii. Diálogo absurdo¹⁰⁴

Para este diálogo entre aprendices intermedios / avanzados se preparan con la ayuda de todos tres tipos de tarjetas:

1. Nombres de personajes famosos
2. Profesiones
3. Lugares

Cada par de aprendientes escoge, sin ver, una tarjeta de cada tipo y prepara, en diez o quince minutos, el diálogo respectivo, por ejemplo: entre el Dalai-Lama y un ladrón en el baño; Napoleón Bonaparte y un vagabundo en el metro, etc.

A diferencia del típico juego de roles (de compras, en el restaurante, etc.) limitado a ciertos actos de habla; la situación absurda permite dar rienda suelta a la creatividad del aprendiente, quien puede permitirse formular prácticamente lo que sea expresando, de esta manera, sus intereses personales. Es fomentar su deseo de comunicar en lengua extranjera sus puntos de vista. La “puesta en escena” del diálogo propicia, aparte, la comunicación no verbal.

iv. Personajes famosos¹⁰⁵

Esta variante personal del juego funciona incluso con principiantes. Cada aprendiente le pone a su vecino, sin que éste vea, un *post-it* en la frente con el nombre de un personaje famoso. Todos se levantan y hacen preguntas a alguno de sus compañeros sobre el personaje en cuestión. Las únicas respuestas posibles son: sí o no. Si la respuesta es negativa tienen que cambiar de interlocutor; si no, pueden seguir preguntándole a la misma persona hasta adivinar de qué personaje famoso se trata.

¹⁰⁴ Zecha, K., *Zur Problematik des Einsatzes von Spielerischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Französisch, Diplomarbeit*, 1995.

¹⁰⁵ Koliander-Bayer, C., *Ibid.*

v. Dígalo con mímica y variantes

Dígalo con mímica o con un dibujo (para los principiantes) y dígalo en otras palabras (para los intermedios y avanzados) es un juego ideal para repasar vocabulario. Si el grupo es grande se pueden hacer pares de equipos de cuatro personas, para que todos participen. A cada par de equipos se le dan tarjetas, que no deben ver, cada una con un vocablo que se quiere repasar.

Los miembros de los equipos se van turnando para tomar una tarjeta y, por medio de mímica, de un dibujo o de una paráfrasis, lograr que sus compañeros adivinen el vocablo escrito en la tarjeta.

b. Juegos relativamente libres, que abarcan diversos objetivos sin promover lazos entre los hemisferios cerebrales

i. Dado de pronombres y tarjetitas¹⁰⁶

Este juego se presta para repasar tanto vocabulario, como cualquier punto gramatical.

Se divide al grupo en pares de mini-grupos. Se pone en medio una pila de tarjetas elaboradas anteriormente por los aprendientes con lo que se quiere repasar, por ejemplo los verbos irregulares. Un participante toma una tarjeta y tira un dado normal: Un punto representa *je*; dos – *tu*; tres – *il /elle*; cuatro – *nous*; cinco – *vous*; seis – *ils /elles*. Le hace una pregunta que incluya dicho pronombre y el verbo de la tarjeta conjugado a alguien del equipo contrario. Se van anotando puntos por cada pregunta / respuesta correcta.

¹⁰⁶ Koliander-Bayer, C., *Ibid.*

Dependiendo del nivel del grupo, se pueden hacer varias pilas de tarjetas que van incrementando la complejidad de las frases.

ii. Tabú

La versión comercial del juego se trata de definir / explicar un concepto (por ejemplo: *fruit*) sin utilizar cinco palabras tabú (por ejemplo: *manger, banane, orange, vitamines, pomme*). En general, esto implica un alto grado de dificultad incluso para los niveles intermedios / avanzados.

Esta variante simplificada¹⁰⁷ consiste en crear pares de mini-grupos. Cada mini-grupo obtiene diez tarjetas elaboradas anteriormente por los aprendientes con vocablos que se quieren repasar. Su labor consiste en crear / escribir una historia con sinónimos / paráfrasis de dichos vocablos tabú. Por ejemplo: en vez de *les parents – père et mère*. El grupo contrario trata, al oír la historia, de ir adivinando los vocablos tabú. Gana el grupo que adivine más palabras tabú.

iii. Relatos

Para lograr que los aprendientes de niveles intermedios / avanzados se interesen en la escritura creativa, se hacen mini-grupos de tres personas. Se cuenta el principio de una historia o a cada uno se le da una foto de alguna revista o se pone el principio de una película.

Todos los aprendientes empiezan su relato con las mismas palabras, por ejemplo: *Dimanche, à minuit...* Después de un rato, que queda a criterio del docente, el aprendiente le pasa la hoja al compañero de la derecha. Todos continúan la historia que acaban de recibir con, por ejemplo: *Tout à coup...* Se

intercambian las historias una tercera y última vez, en la cual todos continúan la historia con, por ejemplo: *Finalemment...*

Entre ellos deciden cual de sus tres historias es la mejor y la leen en voz alta para que toda la clase la escuche.

Hay alumnos que se muestran renuentes o simplemente se bloquean ante la idea de tener que escribir todo un párrafo. Una variante eficaz en tales casos es pasar la hoja después de haber escrito una sola oración. La creatividad de los otros dos motiva incluso al más apático y tener que crear una sola oración no paraliza a nadie.

iv. Trivia

En general la versión comercial francesa es demasiado difícil, incluso para los niveles avanzados. Aparte, el repaso más eficaz no se da durante el juego en sí, sino a la hora en que los aprendientes elaboran las tarjetitas con las preguntas. Las categorías (historia, cultura general, puntos gramaticales, vocabulario, etc.) quedan a criterio del docente. El juego se puede ir completando a lo largo del semestre / año escolar.

Es una excelente forma de introducir una pedagogía intercultural. Presentar los rasgos de la otra cultura para cuestionarse sobre la propia. Se pueden tratar aspectos como:¹⁰⁸

- Las características físicas;
- La vestimenta;

¹⁰⁷ Friedrich, T. & von Jan, T., *Lernspielekartei. Spiele und Aktivitäten für einen kommunikativen Sprachenunterricht*, Ismaning, Hueber, 1992.

¹⁰⁸ Zarate, G., *Représentations de l'étrangère et didactique des langues*, Paris, Hachette, 1993.

- Las características económico, sociopolíticas;
- El paisaje natural;
- El paisaje construido;
- Los atractivos turísticos;
- Los personajes;
- Las características psicológicas colectivas;
- Los objetos característicos;
- Los símbolos nacionales;
- Los modos de vida;
- Las tradiciones;
- La historia;
- Los mitos y leyendas locales;
- Los valores morales;
- Los valores estéticos;
- Los medios de comunicación.
- Las connotaciones afectivas hacia Francia, Bélgica, Suiza, Québec, etc.
- Las aberraciones o atributos erróneos.

El aprendiente se sensibilizará de varias formas:

- Cuestionará sus representaciones estereotipadas, con el fin de apropiarse de lo real.
- Se cuestionará sobre su propia identidad, comprendiendo que:
 - o La lengua es el principal instrumento para apropiarse del universo;
 - o Piensa y construye el universo a través de ella;
 - o La lengua es el fundamento de su identidad, ya que le proporciona su forma de ver la vida.

- Se dará cuenta que aprender una lengua extranjera es abrir sus horizontes, multiplicar sus perspectivas; afirmando, a la vez, su identidad.

c. Juegos con objetivos específicos, cuyo grado de libertad es mínimo

i. Números rítmicos¹⁰⁹

Por medio de este juego, los principiantes pueden repasar los números u otro tipo de vocablos. Se sientan en círculo (si el espacio lo permite) e imitan al docente quien:

1. pone las palmas de sus manos en sus muslos;
2. aplaude;
3. truena los dedos de la mano derecha;
4. truena los dedos de la mano izquierda; y vuelve a empezar poniendo las palmas de sus manos en sus muslos, etc.

En cuanto los participantes aprenden este ritmo, el docente asigna un número, ya sea sencillo o de varios dígitos, a cada aprendiente. Al tronar los dedos de la mano derecha, el aprendiente dice su número (*un*) y al tronar los dedos de la mano izquierda dice el número de otro participante (*deux*). Dicho participante reacciona sin perder el ritmo. Dice su número al tronar los dedos de la mano derecha (*deux*) y el número de otro participante al tronar los dedos de la mano izquierda (*cinq*) y así sucesivamente.

El docente puede ir aumentando el ritmo para que la reacción de los aprendientes sea cada vez más rápida. Si un aprendiente pierde el ritmo, no responde cuando se menciona su número o simplemente se equivoca, sale del

¹⁰⁹ Pflingstner R., *Ibid.*

juego. Los jugadores restantes ya no pueden mencionar ese número. Si lo hacen, también salen del juego.

ii. Escaleras y Serpientes,¹¹⁰ etc.

Los juegos de mesa simples son útiles para todo tipo de repaso a cualquier nivel, por ejemplo, una revisión gramatical: las conjugaciones y los tiempos verbales. Las variantes son infinitas.

iii. Lotería

Las posibilidades de este juego son múltiples. Es ideal, por ejemplo, para desarrollar una competencia lexical. El aprendizaje del léxico está generalmente marginado. Sin embargo, es esencial para expresar conceptos. Por medio de este juego se puede:

- Mostrar al aprendiente que el léxico posee una lógica, una estructura;
- Trabajar la derivación (prefijos, sufijos) y sus reglas. Es decir, hacer uso del contexto interno de la palabra para inferir su sentido;
- Trabajar la dimensión semántica del léxico. En otras palabras, tomar en cuenta las relaciones paradigmáticas:
 - sinónimos;
 - antónimos;
 - jerarquía semántica (hiperónimos o términos genéricos);
 - inclusión en un campo:

¹¹⁰ Rinvolucri, M., *66 Grammatik-Spiele-Französisch*, Stuttgart, Klett, 2001.

- lexical si pertenece a la misma clase gramatical;
 - asociativo si no pertenece a la misma clase gramatical;
 - nocional o conceptual.
- Trabajar la dimensión sintáctica del léxico al relacionarlo con todas sus construcciones sintácticas posibles;
 - Trabajar la dimensión sociolingüística del léxico: su registro.

Para desarrollar sus estrategias de inferencia lexical, cada aprendiente al escuchar un texto va decidiendo (sobre la base de los indicios morfológicos, gramaticales y semánticos mencionados anteriormente) si cierto léxico está relacionado con alguna de las palabras / imágenes en su tabla de juego. De tal forma va desarrollando una red de asociaciones, tanto lingüísticas como mentales, entre los nuevos vocablos y los que están anclados en su memoria larga.

Iv. Teléfono descompuesto

Es un dictado en mini-grupos de tres personas que se puede adaptar para cualquier nivel y es excelente para mejorar la pronunciación.

De ser posible se ponen los pupitres a los lados del salón, dejando un espacio libre en medio. Un aprendiente se sienta en un pupitre del lado derecho, otro del lado izquierdo y el tercero queda de pie entre ambos pupitres.

Los aprendientes del lado derecho recibe un párrafo que tiene cierta dificultad: huecos que completar, verbos en infinitivo que conjugar, etc. El que está de pie se acerca para que le lean la primera frase ya completada. Éste le dicta la frase al de la izquierda. Después de varias frases se cambian los roles.

Este no es un catálogo exhaustivo de juegos, es simplemente una chispa que pretende encender la creatividad del docente.

V. Investigaciones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera

Ni el mejor de los juegos convencerá a un pedagogo o a un docente escéptico de su utilidad si no hay algún principio teórico que lo respalde. Dicho de otro modo, entre más sepa el docente sobre cómo se aprende una lengua extranjera, más se abrirán sus horizontes pedagógicos. El resultado de dicha apertura es, invariablemente, la convicción de que los juegos y las actividades lúdicas no son simples medios para distraer al aprendiente un rato. Son actividades imprescindibles cuya eficacia didáctica es incomparable.

¿Cuáles juegos y actividades lúdicas? Los que el docente concibe tomando en cuenta tanto de la realidad de la clase, como de los principios para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera. De allí la importancia capital de conocer dichos principios y las investigaciones que se han hecho al respecto.

a. Gramática Universal¹¹¹

Según Chomsky, heredamos genéticamente un juego de principios y parámetros que controlan el lenguaje humano. De hecho, las técnicas de imágenes cerebrales más recientes muestran que ciertas áreas específicas del cerebro se activan al usar diferentes aspectos del lenguaje. Los universalistas se apoyan en tal evidencia para suponer que la facultad innata del lenguaje (la base de su hipótesis) se activa biológicamente.

Lo anterior sería lo que Chomsky denomina nuestra competencia del lenguaje. Sin embargo, las investigaciones realmente interesantes para el docente son aquellas sobre la actuación comunicativa concreta del aprendiente gracias a dicha competencia:

- ¿Cómo tenemos acceso a dicha base de datos universalmente heredados?
- ¿Cómo se relaciona nuestra competencia del lenguaje con una serie de variables socio- y sicolingüísticas?

Chomsky acepta que ésa es un área importante de investigación. Sin embargo tanto él, como sus seguidores enfocan su interés exclusivamente en la competencia del lenguaje.

La pregunta que ha generado muchas investigaciones durante los últimos quince años es si al aprender una lengua extranjera disponemos de la Gramática Universal. Se cree que nadie desarrolla un interlenguaje que viole los principios de la Gramática Universal, pero no hay nada concluyente hasta ahora. Sin embargo, los resultados de las investigaciones sobre el desarrollo de la sintaxis en la lengua extranjera, para entender el rol de la Gramática Universal son de gran utilidad para el docente en su clasificación del error y en su tratamiento del mismo.

b. Teorías cognitivas

i. La Teoría de McLaughlin¹¹²

Aprender una lengua extranjera es:

- una habilidad que hay que practicar para integrar y automatizar ciertas sub-habilidades;
- un proceso cognitivo; ya que, al parecer, involucra representaciones internas que regulan y guían nuestra forma de actuar.

¹¹¹ Rosamond M. & Florence M., *Second language learning theories*, New York, Hodder Arnold, 2004, 54 – 55 & 83.

¹¹² McLaughlin, B., *Theories of second language learning*, London, Edward Arnold, 1987, 133 –134.

Cuando nuestra habilidad mejora, hay una constante reestructuración mental. Las nociones de automatización y reestructuración son centrales en la teoría cognitiva.

Al procesar un nuevo conjunto de palabras, el aprendiente le dedica toda su atención y lo retiene en la memoria corta. Al activar dicha secuencia repetidas veces se vuelve automática; es decir que dispone de ella muy rápidamente cuando la situación lo requiere con un mínimo de atención. Al volverse automática se reestructura el sistema lingüístico del aprendiente. Tal reestructuración desestabiliza algunas estructuras en su interlenguaje. Por ello, puede haber una regresión temporal a errores que había dejado de cometer. Dicha regresión no debe desmotivar ni al docente, ni al aprendiente; ya que tan solo es una fase temporal.

Por otro lado, cuando un modelo erróneo se automatiza prematuramente (sin haber sido corregido) es muy difícil deshacerse de él, pese a todo el *input* positivo del mundo. Se trata entonces de una fosilización.

ii. El modelo ATC de Anderson

Aunque la terminología varíe, este modelo es similar al anterior. En ambos la automatización juega un rol esencial. En la clase se está consciente de las reglas del lenguaje. Ese es el conocimiento declarativo de la lengua. Con suerte, con la práctica, dicho conocimiento se convierte en procesal; es decir, se habla como un nativo e incluso se olvidan las reglas gramaticales.¹¹³

¹¹³ Anderson, J., *Cognitive psychology and its implications*, New York, Freeman, 1980, 224.

Lo interesante para el docente es la aplicación de dicho modelo en el campo de las estrategias para aprender una lengua cuya clasificación¹¹⁴ es la siguiente:

- **Estrategias metacognitivas:**

- **Atención selectiva:** enfocarse en ciertos aspectos, por ejemplo, en las palabras claves.
- **Planeación** de la organización del discurso escrito o hablado.
- **Monitoreo:** verificar la comprensión de información relevante o la producción que está teniendo lugar en ese momento.
- **Evaluación** al terminar una actividad ya sea receptiva o de producción.

- **Estrategias cognitivas:**

- **Repaso:** repetir lo relevante.
- **Organización:** clasificar palabras, términos y conceptos de acuerdo a sus atributos semánticos y sintácticos.
- **Inferencia:** usar la información en el texto (oral o escrito) para adivinar el significado de las palabras nuevas, hacer predicciones o completar las partes faltantes.
- **Resumen:** sintetizar a intervalos la información para asegurarse de que se está reteniendo.
- **Deducción:** aplicar las reglas de la lógica para poder comprender.
- **Imágenes:** usar estímulos visuales (generados o reales) para comprender y recordar la nueva información verbal.
- **Transferencia:** usar la información lingüística conocida para facilitar un nuevo aprendizaje.

¹¹⁴ O'Malley, J. & Chamot, A., *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge,

- **Elaboración:** enlazar las ideas contenidas en la nueva información o integrar las nuevas ideas a la información conocida.
- **Estrategias sociales o afectivas:**
 - **Cooperación:** trabajar con compañeros para resolver un problema, sacar información, verificar las anotaciones u obtener retroalimentación sobre una actividad de aprendizaje.
 - **Preguntas:** obtener, ya sea del docente o de un compañero, una explicación adicional, un parafraseo o ejemplos.
 - **Auto-convicción:** convencerse a uno mismo de que dicha actividad de aprendizaje será exitosa reduce la ansiedad ante la misma.

Una estrategia de aprendizaje es un conocimiento procesal que al principio, al igual que las otras habilidades, debe ser aprendido y aplicado conscientemente; pero después se utiliza automática e inconscientemente.¹¹⁵ Toda estrategia se puede enseñar / aprender por medio de juegos.

iii. Teorías del procesamiento de una lengua extranjera

- Sobre la base del bien documentado¹¹⁶ hecho de que se sigue una ruta bastante rígida al aprender de una lengua (primera o extranjera), Pienemann, a diferencia de la mayoría de los investigadores, destaca las implicaciones pedagógicas de sus investigaciones:¹¹⁷

Cambridge University Press, 1990, 43.

¹¹⁵ O'Malley, J. & Chamot, A., *Ibid.*, 52.

¹¹⁶ Ver un resumen de las investigaciones más relevantes en: Ellis, R., *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 1994, 99 – 105.

¹¹⁷ Pienemann, M., *Language processing and second language acquisition: Processability theory*, Amsterdam, John Benjamins, 1998, 250.

- Solo se puede aprender una estructura para la cual ya se han adquirido los conocimientos previos. Es decir, es imposible por medio de la instrucción saltarse fases en el proceso de adquisición.
- La instrucción será más benéfica si se enfoca en estructuras de la próxima etapa.
- Andersen adapta al aprendizaje de una lengua extranjera los siete principios operacionales de Slobin.¹¹⁸ Todos ellos están relacionados. Por ejemplo:¹¹⁹
 - El principio de uno a uno: En el interlenguaje se empieza con una sola forma, por ejemplo, de la negación: *non*;
 - El principio de la multifuncionalidad: Una vez que se incorpora por ejemplo, en el caso anterior, *non* al interlenguaje, se pueden descubrir otras formas y sus contextos.
 - El principio del determinismo formal: Al descubrir las otras formas de negación se percibe su distribución claramente. Por ejemplo: *Je ne vois rien / personne / pas*.

El interés de estas teorías para el docente radica en saber si el *input* puede ser procesado por los aprendientes dadas sus limitantes y en saber cómo facilitar la evolución de dichas limitantes.

¹¹⁸ Ver: Slobin, D., *Psycholinguistics*, Glenview, IL, Scott, Foresman and Company, 1979, 108 – 110.

¹¹⁹ Andersen, R., *Second language acquisition – foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters, 1990, 51 – 63.

iv. El conexionismo

En este nuevo campo de investigación, excitante y muy prometedor, se considera que el aprendizaje se da simplemente al repetir patrones asociativos. Lo interesante para el docente es que tal aprendizaje se da sin que el aprendiente extraiga o aplique las reglas de dichos patrones.

Para comprobar dicha teoría, se creó un modelo conexionista computarizado al cual se le enseñaron una serie de sustantivos femeninos en francés. Después se le dio una lista de sustantivos nuevos a los cuales el modelo fue capaz de asignarles su género sin ayuda de artículos, adjetivos, significados o reglas explícitas, simplemente sobre la base de las regularidades (los patrones asociativos) que observó durante su aprendizaje: Ciertas palabras pertenecen a cierto género.¹²⁰

c. Teorías funcionales o pragmáticas

La base de estas perspectivas es que las necesidades pragmáticas comunicativas impulsan al desarrollo del interlenguaje. Uno se comunica para actuar sobre los otros. El elemento afectivo juega un papel capital. Lo anterior invita al docente a la reflexión sobre las necesidades comunicativas en clase, que generalmente son muy reducidas o indirectas.¹²¹

d. Teorías interaccionistas

La contribución del medio para adquirir una lengua extranjera esta limitada por la atención selectiva y la capacidad del aprendiente en su proceso de desarrollo de dicha lengua. Tal contribución o *input* se utiliza y se procesa con

¹²⁰ Sokolik, M. & Smith, M., *Assignment of gender to French nouns in primary and secondary language: a connectionist model. Second Language Research* 8, 1992, 50.

¹²¹ Rosamond M. & Florence M., *Ibid.*, 158.

mayor eficacia, aunque no exclusivamente, cuando se negocia para entender su significado. Lo más interesante para el docente es que, incluso la retroalimentación o **evidencia negativa** (por ejemplo: el discurso erróneo de algún compañero) a la hora de negociar en busca de significado, puede facilitar el desarrollo de la lengua. Lo anterior es aplicable por lo menos en lo que se refiere al vocabulario, la morfología y la sintaxis específica de la lengua (ciertos contrastes entre la lengua primera y la extranjera).¹²²

Por otro lado, una serie de estudios confirman que las correcciones explícitas del docente son eficaces en cuanto a los errores fonológicos (60% de los aprendientes dejaron de hacerlos). Sin embargo, son prácticamente inútiles en cuanto a otro tipo de errores. En cuyo caso, una corrección negociada resulta ser lo más eficaz a la larga. El problema es que, según tales estudios, el docente trata de negociar la corrección con el aprendiente solamente en 34% de los casos. En la mayoría de tales casos se trata de errores lexicales. Los errores gramaticales se corrigen explícitamente.¹²³

En otros estudios para saber qué tanta atención prestan los aprendientes a las correcciones explícitas del docente, se les video-grabó en clase. Después se les mostró el video y se les pidió que recordaran qué estaban pensando en el momento de la corrección. Se constató que los aprendientes estaban conscientes de las correcciones lexicales y fonológicas que se les hicieron y pudieron recordarlas. Sin embargo, en la inmensa mayoría de los casos, ni siquiera se percataron de las correcciones gramaticales. Incluso tampoco a la hora de ver el video se dieron cuenta de las correcciones gramaticales.¹²⁴

El aprendiente: *It have mixed colors.*

¹²² Long, M.H., *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, San Diego, CA, Academic Press, 1996, 414.

¹²³ Lyster, R., *Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms*, *Language learning* 48, 1998, 183 – 218.

¹²⁴ Mackey, A., *et al.*, *How do learners perceive implicit negative feedback ? Studies in second language acquisition* 19, 2000, 37 – 66 & 486.

El docente: *It has mixed colors.*

El aprendiente: *Mixed colors, aha.*

El aprendiente al ver el video: "Sólo repitió lo que yo dije."

En cuanto a la producción, todos los investigadores coinciden en que es necesaria para incrementar la fluidez. Es decir, hay que practicar la lengua extranjera para aprender a usarla rutinaria y confiadamente. Aparte, producir la lengua extranjera tiene otras tres funciones:¹²⁵

- El aprendiente verifica sus hipótesis al experimentar con nuevas estructuras y formas;
- Se da cuenta de problemas y carencias en su interlenguaje; y
- Reflexiona sobre dichos problemas y carencias al hablar de ellos explícitamente. Ésta es la función metalingüística.

e. Teorías socioculturales

Desde el punto de vista sociocultural, el lenguaje no solo sirve para comunicarse. También es un arma del pensamiento y del aprendizaje. Al aprender una lengua extranjera se pueden dar tres tipos de diálogos internos:¹²⁶

- Para aprender léxico nuevo que el docente u otros compañeros dijeron, el aprendiente se lo repite a sí mismo en voz baja;
- Para practicar la lengua, el aprendiente responde, en voz baja, las preguntas que el docente dirige a toda la clase o completa / corrige las respuestas de sus compañeros;

¹²⁵ Swain, M., *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, 1995, 128.

¹²⁶ Ohta, A.S., *Second language acquisition processes in the classroom*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2001, 50 – 58.

- Al construir su propia producción se corrige a sí mismo, juega con los sonidos, manipula la estructura de las frases, etc.

A mayor diálogo interno, mayor es el compromiso del individuo con su aprendizaje. Tal diálogo es, de hecho, el instrumento clave en el proceso de aprendizaje.¹²⁷ Por lo tanto, el docente debe propiciarlo, no suprimirlo.

El aprendizaje depende, a su vez, de la interacción y de los procesos compartidos, como la resolución conjunta de un problema. Vygotsky denomina el campo donde el aprendizaje puede darse de una manera más productiva como la Zona de Desarrollo Próximo. Es la diferencia entre el nivel de desarrollo del aprendiente (en este caso) determinado por su capacidad de resolver un problema sólo y un nivel más alto de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver un problema bajo la guía de una persona más capaz.¹²⁸

Según los seguidores de Vygotsky, dicha guía o andamiaje tiene, aparte, las siguientes funciones durante la microgénesis; es decir, durante el proceso local, contextualizado de aprendizaje:¹²⁹

- Incrementa el interés en la tarea;
- La simplifica;
- No permite que el aprendiente se dé por vencido;
- Controla el nivel de frustración del aprendiente durante la resolución del problema; y
- Muestra las características críticas y las discrepancias entre lo que se produjo y la solución ideal.

¹²⁷ Ohta, A.S., *Ibid.*, 30 – 31.

¹²⁸ Vygotsky, L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978, 85.

¹²⁹ Rosamond M. & Florence M., *Ibid.*, 197 –198.

Hay que ofrecer tan solo la ayuda necesaria para motivar y guiar al aprendiz. Si éste comete un error, nuevamente sobre la base de la Zona de Desarrollo Próximo del aprendiz, solo se ofrece la ayuda indispensable. La escala reguladora de retroalimentación ante un error va de implícita (estratégica) a explícita. He aquí cinco de los doce niveles de la escala:¹³⁰

- El aprendiz logra auto-corregirse;
- El docente deja que el aprendiz localice el error;
- Le indica cual es la naturaleza del error;
- Provee claves para corregirlo;
- Lo corrige explícitamente.

En estudios sobre los tipos de correcciones, las que se dieron al azar resultaron inútiles; mientras que, las que fueron negociadas sobre la base de la Zona de Desarrollo Próximo del aprendiz condujeron a una microgénesis.¹³¹ También las contribuciones de compañeros con una Zona de Desarrollo Próximo similar pueden producir a una microgénesis. He aquí un ejemplo de tres aprendices colaborando para construir el pasado compuesto del verbo reflexivo *se souvenir*.¹³²

Aprendiz 1	y yo digo... <i>tu as souvenu notre anniversaire</i>
Aprendiz 2	<i>tu as...</i>
Aprendiz 1	<i>tu as souvenu...te acordaste</i>
Aprendiz 3	Sí, pero ¿no es reflexivo? <i>Tu t'as...</i>
Aprendiz 1	Ah, <i>tu t'as</i>
Aprendiz 2	O es... <i>tu es</i>
Aprendiz 3	<i>T'es... tu t'es</i>

¹³⁰ Aljaafreh, A. & Lantolf, J.P., *Negative feedback as regulation and second language learnign in the Zone of Proximal Development. Modern language journal* 78,1994, 471.

¹³¹ Nassaji, H. & Swain, M., *A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help, Language Awareness* 8, 2000, 34 - 51.

¹³² Donato, R., *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1994, 44.

Individualmente ninguno de los aprendientes tenía la habilidad para producir esta forma compleja sin ayuda. Sin embargo, gracias a sus sucesivas contribuciones individuales, lograron corregir la forma del verbo colectivamente. Al día siguiente los tres produjeron la forma correcta oralmente, ya que la colaboración dialogada es sinónimo de aprendizaje. Es decir, no se aprende si no se actúa. El aprendizaje sucede durante la acción.¹³³

Otros investigadores,¹³⁴ también interesados en la teoría de la actividad y en la interacción de los mini-grupos, hicieron un estudio comparativo entre dos grupos de aprendientes. Al primero se le dio una lista de palabras desconocidas sobre animales y se les pidió que las incluyeran en un ensayo sobre zoológicos. Al segundo se le pidió que entrevistaran a sus compañeros sobre sus experiencias de aprendizaje de lenguas y se les dijo que podían preguntar todo el vocabulario nuevo que fuera necesario para dichas entrevistas.

El segundo grupo recordó después mucho mejor el nuevo vocabulario. Por otro lado, cada aprendiente de dicho grupo recordó mejor el nuevo vocabulario que él mismo había utilizado durante la actividad. Las probabilidades de aprender algo nuevo dependen de nuestra implicación en la actividad, del rol que el nuevo elemento juega en la actividad y de la dinámica del mini-grupo. El recurrir a juegos y actividades lúdicas disminuye la competitividad entre los miembros de un mini-grupo y los motiva a cooperar entre ellos.

¹³³ Swain, M. & Lapkin, S., *Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. Modern language journal* 82, 1998, 321.

¹³⁴ McCafferty, S. *et al.*, *Activity theory and the incidental learning of second-language vocabulary, Language teaching research* 10, 2001, 289 – 294.

f. Teorías sociolingüísticas¹³⁵

Al igual que Vygotsky y sus seguidores, en estas perspectivas se considera que el aprendizaje se da en colaboración social, por interacción. Las etnografías de la comunicación y de la socialización en lengua extranjera ofrecen evidencia de que tanto el contexto, como la personalidad del aprendiente pueden afectar su grado de aprendizaje. Es decir, las pocas oportunidades para aprender en una comunidad donde las relaciones de poder son desiguales pueden explicar el fracaso de un aprendiente, por muy motivado que esté.

Lo más impresionante, sin embargo, es lo siguiente:

Las investigaciones al respecto muestran que las actitudes del aprendiente respecto al aprendizaje de la lengua extranjera e incluso respecto a su identidad son, en realidad, dinámicas y negociables. Lo anterior implica que la auto-estima y la motivación se construyen y reconstruyen en el curso de la interacción en lengua extranjera, con consecuencias muy significativas para el grado de aprendizaje y el nivel final de éxito.

¿Qué mejor forma de renegociar las relaciones de poder, de construir nuevas identidades y de motivar nuevamente a los aprendientes, que por medio de juegos de roles y de actividades lúdicas?

¹³⁵ Rosamond M. & Florence M., *Ibid.*, 255 – 256.

Conclusión

Al tratar de dar una definición del término enseñanza abierta se constata que no existe una definición precisa y única. Pese a ello, hay ciertas características y principios fundamentales explícitos que permiten distinguir concretamente entre una clase tradicional y una clase abierta.

En la enseñanza abierta, el alumno asume la responsabilidad del éxito de su formación. De allí el término aprendiente. Por lo mismo, la enseñanza abierta se centra en él; lo que se refleja en que su libertad para elegir la progresión de los ejercicios, la duración, la metodología y la forma de cooperación.

Los pedagogos a favor de la enseñanza abierta afirman que, a diferencia de las clases tradicionales, este método parte del principio que los aprendientes no aprenden lo mismo, ni lo aprenden al mismo tiempo. El aprendizaje es múltiple, no lineal como la enseñanza. Al acabar el curso, concluye la enseñanza. Sin embargo, el aprendizaje continúa.

En el curso tradicional, el profesor generalmente no toma en cuenta las necesidades sociales y emocionales de sus alumnos. En la enseñanza abierta se tienen en consideración los intereses, aptitudes e inclinaciones del aprendiente. El docente no presupone que los aprendientes van a aceptar sin discusión la concepción y la realización del curso. En la enseñanza abierta se negocia.

Por otro lado, gracias al concepto de interlenguaje, se considera que los errores son elementos positivos en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera, donde cada auto-corrección implica un progreso. Si embargo, una corrección del docente en el momento equivocado puede provocar efectos contraproducentes.

El docente en la clase abierta ya no es solamente el que posee el saber y el saber-hacer; es aquel que pone su competencia lingüística, cultural y pedagógica al servicio de los intereses del aprendiente. Es, a la vez, organizador del aprendizaje, experto a quien recurrir, animador, ayudante al descubrir y al sistematizar. Es aquel que cuestiona y se cuestiona.¹³⁶ Es, sobre todo, aquel que se encarga de que el aprendiente comprenda que en este tipo de aprendizaje todo es negociable en todo momento.¹³⁷

La relación entre el docente y el aprendiente no es lo único que cambia en la enseñanza abierta; también se favorece el aprendizaje del comportamiento social, ya que un gran número de juegos y de ejercicios del plan de trabajo requiere de la cooperación entre los aprendientes.

El objetivo y, a su vez, instrumento principal de la enseñanza abierta es la autonomía. Saber trabajar independientemente y aprender a auto-evaluarse o evaluar sus propias capacidades son cualidades cada vez más importantes en la vida profesional.

El material juega también un papel importante. El material didáctico debe ser motivante y lograr que el aprendizaje sea lo más autónomo posible. Debe coincidir con las necesidades individuales del aprendiente y ofrécele retroalimentación positiva a la hora de confrontarse con los resultados. Dicho material, concebido en parte incluso por el aprendiente, consiste en hojas de trabajo, ficheros de obras de referencia y, sobre todo, juegos.

Se estableció que jugar es aprender, ya que al jugar el aprendiente se enfrenta al medio ambiente tanto natural, como social. De hecho, el aprendizaje es la característica principal del juego. Los niños no juegan por aprender algo, sino para desarrollar sus propios intereses. Por ello, el docente en bachillerato, al dirigir el juego, debe someterse a las necesidades del grupo. Sin embargo, la mayor

¹³⁶ Tagliante, C., *Ibid.*, 21.

dificultad para quien quiere introducir el juego en sus clases es mostrar confianza al dejar la responsabilidad de la actividad en manos de los aprendientes.

La enseñanza abierta es la única forma de enseñanza en la que hay cabida para el juego y en la que los aprendientes deciden sus actividades. El objetivo de la enseñanza abierta es desarrollar la personalidad total de cada aprendiente. Es un aprendizaje global basado, por un lado, en los procesos individuales de aprendizaje y, por el otro, en la relación entre el docente y el aprendiente.

Pese a que los hemisferios cerebrales tienen diferentes funciones, no trabajan independientemente. Por ello, hay que reforzar los lazos entre ambos. El juego tiene justamente la función de conectarlos. Por lo cual se insiste en que se integre el juego en la enseñanza que tiene por objetivo un aprendizaje global.

La problemática de los juegos de aprendizaje; es decir, aquellos cuyo objetivo es el aprendizaje de términos, de información o de reglas, es que se caracterizan por sus reglas rígidas. Son útiles para revisar y evaluar lo aprendido, pero son demasiado funcionales. Los aprendientes no tienen mucha libertad y su creatividad se ve muy limitada. Muchos pedagogos están en contra de este tipo de juegos. No aprueban que se engañe al aprendiente sobre la intención real de tales juegos: la memorización de cierta información. Lo mejor es explicar claramente cual es el objetivo de toda actividad.

El uso de juegos en la enseñanza de lenguas extranjeras varía mucho. Los juegos como el Dominó, Tabú, etc. se pueden adaptar a las necesidades y a los conocimientos de los aprendientes. También hay algunas editoriales que ofrecen ficheros de juegos. Sin embargo, los juegos creados por el docente, adaptados a los conocimientos y a las características específicas del grupo, son mejores. El permitir que los aprendientes creen los juegos ellos mismos después de una

¹³⁷ Tagliante, C., *Ibid.*, 43.

unidad no solo garantiza el éxito del juego, el crearlo les sirve de repaso. Aparte aprenden a cooperar trabajando en grupo.

Por otro lado, se requiere cierto automatismo para comunicar en una lengua extranjera, el cual puede adquirirse por medio de juegos claves para la memoria a largo plazo. El éxito de tales actividades lúdicas depende de la calidad del material escolar, de la forma de presentarlo y de la disposición física y síquica del aprendiente. Si el material le resulta interesante, se sentirá atraído.

Por medio de las investigaciones sobre las diversas teorías del aprendizaje se constata, entre otras cosas, que éste es múltiple. Cada cual interpreta y explora la información de diferente forma, a través de diversas transformaciones. Sobre la base de dichas investigaciones, el docente puede interpretar mejor sus experiencias en clase y, sobre todo, puede ampliar la gama de opciones pedagógicas que tiene a su disposición, incluyendo entre ellas alternativas tan sólidas y serias como el juego.

El docente, conciente de que la mejor forma de lograr que el interlenguaje del aprendiente evolucione es interactuando, recurrirá al juego para crear situaciones interactivas. Claro está que incluir el juego en una clase de lengua en bachillerato representa todo un reto: las autoridades administrativas escolares no están a favor del “caos en clase”, los pequeños espacios escolares no se prestan mucho para ello, se teme “perder el control de la clase”, etc. Sin embargo, si al leer estas ideas algún docente decide asumir tal reto, acabará por convencerse de que el juego es, de hecho, la actividad más productiva en una clase de lengua.

Definitivamente se puede aprender en su totalidad una lengua extranjera jugando porque se aprende a interactuar y a comunicar, objetivos principales del aprendizaje de una lengua extranjera. Una clase divertida, sinónimo de eficaz, es todo un reto. Se requiere de un docente muy capaz y muy motivado que, a su vez, sepa lograr la conversión del alumno en aprendiente.

En los últimos veinte años se han publicado miles de catálogos de juegos para la clase de lengua extranjera. Las actividades lúdicas se han integrado al material didáctico, por lo cual se podría asumir que han sido bien aceptadas y que ya son parte de la forma de enseñanza en bachillerato. Esto dista mucho de ser cierto. El juego sigue siendo la excepción. Pese a toda la teoría pedagógica que se ha escrito al respecto en las últimas dos décadas, las actividades lúdicas siguen siendo para la mayoría de los docentes una forma de premiar al alumno o de matar el tiempo, que se da más o menos espontáneamente. Jugar como regla general e integrar actividades lúdicas como herramientas básicas de aprendizaje aún tienen poca aceptación.

El único docente que tiene perfectamente claro que el juego es el elemento clave tanto para crear la atmósfera adecuada para un aprendizaje eficaz, como para motivar al aprendiente, es el que le da clases particulares al empresario que exige resultados rápidos, que juzga después de un par de horas de clase si está aprendiendo o si está perdiendo su tiempo y su dinero. El docente capaz sabe que los criterios para planear un juego giran alrededor del aprendiente. El aprender una lengua extranjera implica un gran esfuerzo. Para adquirir las habilidades que se requieren para comunicarse en dicha lengua, se juega, se crean situaciones lúdicas en las que el aprendiente se olvida de que está haciendo un gran esfuerzo para aprender. Ese es el objetivo didáctico global del juego, lo que lo hace esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera. El objetivo del docente que capta esto es enfrentarse al reto planteado por Comenio desde el siglo XVII: facilitar un mejor y más rápido aprendizaje convirtiendo la enseñanza de una lengua extranjera en una actividad lúdica.

Bibliografía

- Aljaafreh, A. & Lantolf, J.P., *Negative feedback as regulation and second language learnign in the Zone of Proximal Development. Modern language journal* 78,1994.
- Andersen, R., *Second language acquisition – foreign languge learning*, Clevedon, Multilingual Matters, 1990.
- Anderson, J., *Cognitive psychology and its implications*, New York, Freeman, 1980.
- Apeltauer, E. et al., *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb: Voraussetzung und Konsequenzen für den Unterricht*, München, Hueber, 1987.
- Behr, K., *Der Deutschunterricht*, 1989.
- Bleyhl, W., *Verbessern oder nicht verbessern? Das ewige Dilemma des Fremdsprachenlehrers*, *Der fremdsprachliche Unterricht* 71, 1984.
- Caré, J.M. & Debyser, F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Collection : Le Français dans le Monde, B.E.L.C., Paris, Hachette, 1991.
- Consejo de Europa, Departamento de Política Lingüística, Estrasburgo, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf, 2001. (31.08.2006)
- Daublebsky, B., *Spielen in der Schule: Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum*, Stuttgart, Klett, 1988.
- Donato, R., *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1994.
- Einsiedler, W., *Das Spiel der Kinder: Zur Pädagogik und Psychologie des Kindesspiels*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1999.
- Ellis, R., *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Flitner, A., *Spielen – Lernen. Praxis*

- Changeux, J.P., *Der Acetylcholin-Rezeptor*, Spektrum der Wissenschaft 1/1994, 84-91. und *Deutung des Kinderspiels*, München, 1986.
- Fritz, J., *Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung*, Weinheim und München, 1993.
- Friedrich, T. & von Jan, T., *Lernspielekartei. Spiele und Aktivitäten für einen kommunikativen Sprachenunterricht*, Ismaning, Hueber, 1992.
- Galisson, R. & Porcher L., *Le distractionnaire*, Paris, CLE International, 1984.
- Gardner, H., *Multiple Intelligences*, <http://www.howardgardner.com>, 2006. (31.08.2006)
- Germain, C., *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993.
- Göbel, R., *Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern*, Frankfurt, Bonn, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1992.
- Hammerer, F., *Die freie Lernphase: Element einer „Schule zum Kinde hin“*, Diplomarbeit, 1991.
- Jürgens, E., *Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage*, Sankt Augustin, Academia Verlag, 1996.
- Kasper, H. et al., *Laßt die Kinder lernen: Offene Lernsituation*, Braunschweig, Westermann, 1994.
- Katein, W., *Maria Montessori: Die Grundlagen ihrer Pädagogik und Möglichkeiten der Übertragung in Schulen*, Armin Vaas Verlag, Langenau-Ulm, 1992.
- Kluge, N., *Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1991.
- Koliander-Bayer, C., *Spiele für den Fremdsprachenunterricht, Arbeitsunterlagen für den Fremdsprachenunterricht Nr. 8*, Verband österreichischer Volkshochschulen, 1999.

- Kreuzer, K. J., *Handbuch der Spielpädagogik*, Tomo 1, Düsseldorf, Schwann, 1993.
- Kube, K., *Spieldidaktik*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1987.
- Long, M.H., *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, San Diego, CA, Academic Press, 1996.
- Lyster, R., *Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms*, *Language learning* 48, 1998.
- Macedonia-Oleinek, M., *Sinn-voll Fremdsprachen unterrichten. Ein praxisbezogener Leitfaden für den ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht; neue Ideen für alle FremdsprachenlehrerInnen*, Veritas-Verlag, Linz, 1999.
- Mackey, A., et al., *How do learners perceive implicit negative feedback ?* *Studies in second language acquisition* 19, 2000.
- Mairose-Parovsky, A., *Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main, 1997.
- Markowitsch, H.J., *Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses*, *Spektrum der Wissenschaft* 9/1996, 52-61.
- Martinez, P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, Que sais-je ?, PUF, 1998.
- McCafferty, S. et al., *Activity theory and the incidental learning of second-language vocabulary*, *Language teaching research* 10, 2001.
- McLaughlin, B., *Theories of second language learning*, London, Edward Arnold, 1987.
- Müller, B.D., et al., *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, Berlin-München, Langenscheidt, 1989.
- Myers, M., *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, Bruxelles, Duculot, 2004.
- Nassaji, H. & Swain, M., *A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help*, *Language Awareness* 8, 2000.
- Nehles, R., *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Tomo 3, Stuttgart, 1986.

- Ohta, A.S., *Second language acquisition processes in the classroom*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2001.
- O'Malley, J. & Chamot, A., *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Pfau, A., *22 Brettspiele Französisch*, Stuttgart, Klett, 2000.
- Pfingstner R., *Unterlagen zum Methoenseminar Jugend Coach*, 2002.
- Pienemann, M., *Language processing and second language acquisition: Processability theory*, Amsterdam, John Benjamins, 1998.
- Popp, W., *Offenheit im Unterricht. Wieder die Tendenz zu pädagogischen Monokulturen*, Grundschule, 1998.
- Porcher, L., *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004.
- Reischmann, J., *Offenes Lernen von Erwachsenen: Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1988.
- Rinvoluceri, M., *66 Grammatik-Spiele-Französisch*, Stuttgart, Klett, 2001.
- Schirlbauer, A., *Kritik der Gegenwartsdidaktik*, 1990.
- Schleser W., *La grammaire par le jeu, Spiele mit der französischen Grammatik*, Langenscheidt, Berlin, 2002.
- Seidel, B., *Schüler spielen mit Sprache. Sprachunterricht vom 1. bis 10. Schuljahr*, Stuttgart, Kohlhammer, 1993.
- Slobin, D., *Psycholinguistics*, Glenview, IL, Scott, Foresman and Company, 1979.
- Sokolik, M. & Smith, M., *Assignment of gender to French nouns in primary and secondary language: a connectionist model. Second Language Research* 8, 1992.
- Swain, M. & Lapkin, S., *Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. Modern language journal* 82, 1998.
- Swain, M., *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, 1995.
- Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, CLE international, 2001.

- Timm, J.P. & Bach, G., *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, Tübingen, Francke, 1989.
- Vaupel, D., *Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe, Schritte zum selbständigen Lernen*, Weinheim, Beltz, 1995.
- Vygotsky, L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.
- Wallrabenstein, W., *Offene Schule – offener Unterricht: Ratgeber für Eltern und Lehrer*, Hamburg, Rohwolt, 1991.
- Wegener, H. & Krumm, H.J., *Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer*, Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8, 1982.
- Zarate, G., *Représentations de l'étrangère et didactique des langues*, Paris, Hachette, 1993.
- Zecha, K., *Zur Problematik des Einsatzes von Spielerischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Französisch*, Diplomarbeit, 1995.