

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

ACTIVIDADES LÚDICAS COMO RECURSO ESTRATÉGICO PARA
ENSEÑAR FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA A NIÑOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA.

SISTEMATIZACIÓN DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS.

PRESENTA:

ELVIRA ARELLANO RODRIGUEZ

ASESORA:

VIRGINIA ALVAREZ TENORIO

SEPTIEMBRE 2008.

Dedico este trabajo a mi madre, mi estrella, quien siempre me alentó a llegar a mi meta; aunque ya no está físicamente conmigo, está siempre en mi corazón y en mi mente.

Mi profundo agradecimiento a mi asesora, Mtra. Virginia Alvarez Tenorio, por todo su apoyo, consejos y paciencia en la realización de este trabajo.

A mis hijos Jorge Alan y Marco Antonio a quienes invito a continuar por el camino del estudio y la superación. Nunca es tarde para lograr lo que deseamos.

“Deux et deux font quatre, quatre plus quatre égalent huit.

Répétez dit le professeur. Mais voyez-vous l'oiseau qui passe dans le ciel! Et l'enfant l'appelle:

“Sauve-moi petit oiseau, viens jouer avec moi petit oiseau! Alors le petit oiseau descend et il joue avec l'enfant. Répétez dit le professeur, deux et deux ... et l'imagination surpasse la torpeur de la routine!”

Raimundo Angel Dinello.

“Si l'élève n'est pas motivé pour continuer à approfondir ses compétences linguistiques par ses propres moyens, c'est un échec.”

Harald Weirich.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO 1. LA ACTIVIDAD LÚDICA EN LA ENSEÑANZA	7
1.1. Concepto de lúdico	7
1.2. Explicación pedagógica	10
1.3. Explicación psicológica	19
CAPITULO 2. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	31
2.1. Sustento lingüístico	31
2.2. Francés lengua extranjera	36
2.3. Propuesta de actividades lúdicas para la enseñanza de FLE	40
CONCLUSIONES	62
FUENTES DE INFORMACIÓN	66

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito explicar la experiencia que como docente de francés vivencié, al enfrentar el reto de enseñar esta lengua extranjera a niños de educación primaria. Reto que en primera instancia exigía tener presente que los alumnos serían niños de entre 6 y 10 años de edad, quienes cursaban del 1º al 4º grado, por lo que la clase de francés debería ser lo suficientemente interesante y flexible para motivarlos en el estudio de esta lengua, además de que únicamente se podría disponer de dos clases a la semana, es decir dos horas para cada grupo.

Ante esta situación, consideré como pertinente usar algunos juegos o actividades lúdicas como el medio o recurso que me facilitaría la interacción y comunicación con los alumnos. De manera afortunada resultó esta opción, ya que en los primeros intercambios con los niños, ellos reportaron que les gustaba jugar y sentirse un poco libres de las rutinas del salón de clases.

Lo anterior aunado a la revisión documental sobre el potencial pedagógico y psicológico que ofrece el uso de este tipo de actividades como recurso estratégico para la enseñanza, me orientó para realizar una sencilla programación de los contenidos a enseñar y de su correspondiente juego o actividad lúdica a realizar con cada grado escolar.

Para la exposición de esta intervención, se consideró la estructura de dos capítulos, en el primero, denominado “La actividad lúdica en la enseñanza”, se trabajará el concepto de juego o actividad lúdica, para después presentar diversas experiencias que en el orden de lo pedagógico lo han considerado como un componente de sus propuestas para la enseñanza o como método pedagógico. De esta dimensión, pasaremos a la psicológica, en donde se abordarán los aspectos

socio-afectivos, psicogenéticos y de internalización como procesos implícitos en el desarrollo infantil y en la actividad lúdica.

En el segundo capítulo, titulado “La enseñanza de lenguas”, se presentará parte del fundamento que la lingüística ha conformado para explicar qué es la lengua, así como algunos de los aspectos metodológicos que en el orden de las experiencias para abordar la enseñanza de lenguas extranjeras se han recopilado. De esta manera enlazaremos la presentación de algunos métodos con los que se enseña el francés como lengua extranjera para finalmente presentar la propuesta particular con la que se enseñó esta lengua a niños de educación primaria, considerando a la actividad lúdica como recurso estratégico para facilitar la interacción y favorecer la apropiación de las expresiones lingüísticas.

CAPÍTULO 1

LA ACTIVIDAD LÚDICA EN LA ENSEÑANZA.

1.1. CONCEPTO DE LÚDICO

El significado de la palabra lúdico en un diccionario de lengua española nos refiere a: “Lúdico, cra. Relativo al juego”¹ y al revisar la etimología de la palabra, podemos citar que, “lúdica/lúdico proviene del latín *ludus*, *ludere*, adjetivo ‘perteneiente o relativo al juego’. Lúdrico, del latín *ludicrus* adjetivo de lúdico. Juego, del latín *jocus*; ‘acción y efecto de jugar’. Jugar, del latín *jocari* ‘hacer algo con alegría y con el sólo fin de entretenerse o divertirse.”²

Con base en lo antes expuesto, lúdico refiere a juego, de ahí que en algunos diccionarios se especifique su significado como:

Actividad humana y de algunos animales que se realiza generalmente como diversión o pasatiempo y en la que se ejercita alguna capacidad o destreza. [...] Actividad física o mental en la que compiten dos o más personas cumpliendo un reglamento.³

Asimismo puede aludir al:

Ejercicio de cualquiera de las formas típicas de conducta de una especie determinada sin referencia específica a las necesidades orgánicas. Forma de diversión regida por reglas definidas y que generalmente comprende una competencia entre individuos o grupos, con algún objeto determinado.⁴

O también como:

Forma de recreo; actividad espontánea, feliz y relativamente libre, en particular de los niños, emprendida por placer y diversión, en contraste con el trabajo, la faena, las

¹ R. García-Pelayo y Gross. *Pequeño Larousse*, España, Larousse, 1981, p. 541.

² Espasa-Calpe. *Diccionario Enciclopédico 1*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992. p. 1024.

³ L. F. Lara. *Diccionario Básico del Español de México*, México, El Colegio de México, 1986, p. 293.

⁴ H. C. Warren. *Diccionario de Psicología*, México, FCE, 1984, p. 193.

tareas domésticas, la asistencia obligatoria a la escuela y otras labores exigidas. Como término genérico prácticamente se le considera sinónimo de recreo.⁵

Aún cuando en las anteriores definiciones lúdico refiere a juego, para Trigo es la "...capacidad humana de gozar el ocio en el aquí y el ahora de una manera autónoma y constructiva para la persona que lo vive".⁶ Por lo que una actividad puede ser considerada como lúdica, cuando propicia libertad e imaginación en quienes la realizan.

Considerando esto último, Christie establece seis criterios para identificar lo lúdico, siendo éstos:

La no-literalidad: las situaciones lúdicas se caracterizan por un cuadro en el cual la realidad interna predomina sobre la externa.

Efecto positivo: el juego se caracteriza normalmente por los signos de placer o de alegría, entre los que destaca la sonrisa y la risa.

Flexibilidad: las personas están más dispuestas a ensayar nuevas combinaciones de ideas y de comportamientos en situaciones lúdicas que en otras actividades no-recreativas.

Prioridad del proceso: en cuanto el sujeto juega, su atención está concentrada en la actividad en sí y no en sus resultados o efectos.

Libre elección: el juego sólo puede ser juego cuando es escogido libre y espontáneamente.

Control interno: en el juego, son los propios jugadores los que determinan el desarrollo de los acontecimientos.⁷

Lo lúdico por tanto implica una condición de libertad, espontaneidad y distensión, permitiendo para quienes participan, desencadenar su imaginación, sentido del humor, alegría e incluso angustia; sensaciones propias de la situación particular que propicia la chanza o juego en la relación simbólica, por lo que se puede indicar que:

La lúdica trasciende el uso pragmático de los objetos. Se define el juego y lo lúdico como obra de imaginación, de ficción, de construcción de situaciones imaginarias, de algo que no es literalmente real. [...] la actividad lúdica hace referencia a un

⁵ H. P. Fairchild. *Diccionario de Sociología*, México, FCE, 1987, p. 163.

⁶ E. Trigo. *Creatividad y motricidad*, Barcelona, Inde, 1999, en: E. Trigo. "Juego y creatividad: el re-descubrimiento de lo Lúdico", <http://www.uflo.edu.ar/academia/deportes/arcpdf/2.pdf>, consultado: 10-04-2007, p. 10.

⁷ *Apud:* T.M, Kishimoto. *Joco, brinquedo, brincadeira e a educação*, San Paulo, Cortez, 1996; en: *Ibid.*, p. 11.

conjunto de actividades de expansión de lo simbólico y lo imaginativo, en las cuales está el juego, el ocio y las actividades placenteras.⁸

El juego como expresión y extensión de lo lúdico, permite así la canalización de una sinergia de emociones, sensaciones, prefiguraciones, intencionalidades e inventiva, por lo que resulta importante considerar que la imaginación:

...es una función psíquica compleja, dinámica, estructural; cuyo trabajo consiste en producir-en sentido amplio-imágenes, puede realizarse provocado por motivaciones de diverso orden: perceptual, mnémico, racional, instintivo, pulsional, afectivo, etc.; consciente o inconsciente; subjetivo u objetivo (entendido aquí como motivaciones de orden externo al sujeto, sean naturales o sociales). La actividad imaginaria puede ser voluntaria o involuntaria, casual o metódica, normal o patológica, individual o social. La historicidad le es inherente, en cuanto es una estructura procesal perteneciente a un individuo. La imaginación puede operar volcada hacia o subordinada a procesos eminentemente creativos, pulsionales, intelectuales, etc.; o en ocasiones es ella la dominante y, por ende, guía los otros procesos psíquicos que en estos momentos se convierten en sus subalternos. La imaginación actúa en diversos niveles y contextos [...]. En rigor, no queda rincón de la actividad humana que no esté penetrado por procesos imaginativos.⁹

Por lo tanto la imaginación como función psíquica crea y recrea, presenta y representa lo simbólico, es decir:

Se trata de lo que Cassirer denomina *pregnancia simbólica*, y que establece la imposibilidad de intuir objetivamente una cosa sin integrarla de modo inmediato en un *sentido*. La comprensión lo es siempre *en el modo de la representación y no de la mera presentación*. Nada puede ser, por tanto simplemente “presentado”, ahora bien, en ese proceso de representación la conciencia encuentra diferentes gradaciones que van desde la adecuación de una imagen o signo con aquello que constituye su significación, hasta la inadecuación radical con respecto al significado que pretende expresar.¹⁰

Con base en lo antes expuesto, se puede acotar que el juego en tanto es representación, posibilita la vivencia de la participación y el intercambio de sensaciones, ideas, actos, emociones, creencias, ya sea con otro (s), o en el caso del juego individual, la interacción con un medio que puede ser un objeto o

⁸ C. A. Jiménez. *Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica*, Santa Fe de Bogotá, Cooperativa editorial magisterio, 1998, p. 11.

⁹ M. Noel. *Filosofía de la imaginación*, México, Siglo XXI, 1988, pp. 21-22.

¹⁰ J. M. Estoquera. “Símbolo” en: A. Ortiz Osés y P. Lanceros. *Diccionario de Hermenéutica*, España, Universidad de Deusto, 1998, p. 756.

texto, pero que en ambos casos, la situación de lo lúdico permite el juego de la significación para recrear lo significativo.

1.2. EXPLICACIÓN PEDAGÓGICA

Antes de abordar algunas explicaciones que desde la Pedagogía se han dado para las actividades lúdicas o juegos, es pertinente indicar que:

Este término, que en su origen significó la práctica o la profesión del educador, pasó luego a significar cualquier *teoría de la educación*, entendiéndose por *teoría* no sólo una elaboración ordenada y generalizada de las modalidades y de las posibilidades de la educación, sino también una reflexión ocasional o un supuesto cualquiera de la práctica educativa. En este sentido, la pedagogía no tuvo en la Antigüedad clásica la dignidad de una ciencia autónoma, sino que era considerada como parte de la ética o de la política y, por lo tanto, elaborada únicamente con referencia al fin que la ética o la política proponían al hombre; en tanto que, por otro lado, los expedientes o los medios pedagógicos eran considerados sólo en relación con la primera educación, esto es, en relación a la educación de la edad infantil y, por lo tanto, de las adquisiciones más elementales [...]. La reflexión pedagógica aparece así, hasta cierto punto, dividida en dos ramas que actúan cada una por su cuenta: la primera, de naturaleza estrictamente filosófica y elaborada con vistas a la *finalidad* que la ética propone para el hombre y la segunda, de naturaleza empírica o práctica, elaborada con vistas al primero y más elemental aprendizaje del niño en la vida.¹¹

Considerando las dos ramas de la reflexión pedagógica, una filosófica y ética y la práctica orientada hacia el aprendizaje, es que trataré de recuperar algunas concepciones que han entendido a lo lúdico o en su referencia al juego, como aspecto importante para la enseñanza-aprendizaje.

Desde la Filosofía, Platón consideraba que la educación se basaba en el juego y estimaba que se debía comenzar con la música para la formación del alma y posteriormente con la educación física para el cuerpo.¹²

¹¹ N. Abbagnano. *Diccionario de Filosofía*, México, FCE., 1985, p. 896.

¹² Cf. S. Hernández. *Antología Pedagógica de Quintiliano*, México, Fernández editores, 1967. p. 4.

...Aristóteles asoció el juego con la felicidad y a la virtud, ya que estas actividades se eligen de por sí y no son 'necesarias' como las que constituyen el trabajo [...] Kant mismo no hace más que reproducirlo al decir que el juego es 'una ocupación por sí misma placentera y que no tiene necesidad de otra finalidad' [...] [asimismo lo relaciona con la actividad estética, indicando:] 'Todo juego variado y libre de las sensaciones produce placer porque favorece el sentimiento de la salud, haya o no en nuestro juicio racional un placer por el objeto y el gozo mismo'. [...] Estas anotaciones han sido a menudo difundidas y ampliadas por el pensamiento moderno. Dice Schiller: 'El animal trabaja si el móvil de su actividad es la falta de algo y juega si el móvil es la plenitud de su fuerza, si una exuberancia de vida lo estimula a la actividad' [...] El concepto ya expresado por Kant, de que el juego tiene la función biológica de adiestrar las actividades vitales, es decir las actividades que garantizan la conservación del organismo, resulta un lugar común en la filosofía y en la pedagogía.¹³

En el legado de la Pedagogía antigua, es decir hasta antes del siglo XV, no se tenía el interés, ni la preocupación por la educación corporal y mucho menos orientarla al infante, ya que se debe recordar que en los inicios de la institución escolar, el niño no era el destinatario de tal formación. Es hasta los siglos XVI y XVII cuando se coincide tanto médica como pedagógicamente en que las normas de civilidad exigían cuerpos erguidos y bien formados que expresaran la rectitud moral, de ahí que se pensara que: "...la apariencia exterior refleja valores morales y la 'civilidad' obedece a 'normas sociales.'"¹⁴

Continuando con esta tendencia de ajustar y enderezar los cuerpos y asimismo corregirlos socialmente; durante el reinado de Luis XIV en Francia, al niño se le consideraba como un adulto en miniatura por lo que su cuerpo e imagen debían ser moldeados y modelados como la de un gentil hombre, con preceptos morales y biológicos.

El aspecto físico fue un factor importante para la formación del ciudadano, lo que posteriormente derivó en la actividad física que como ejercicios y juegos fueron relevantes en algunas propuestas de educación como las siguientes:

¹³ N. Abbagnano. *Op.cit.*, pp. 709-710.

¹⁴ G. Vigarello. *Le corps redressé*, París, J. P. Delarge, 1978, p. 20.

En el siglo XV se crea la Casa Giocosa en Mantua por Vittorino de Rambaldoni da Feltre, quien consideraba que los juegos, paseos y ejercicios físicos al aire libre podían ser un aporte para que el maestro obtuviera la atención de sus alumnos y así realizaran verdaderas lecciones.¹⁵

Otros que estuvieron interesados en los ejercicios físicos y juegos, fueron los jesuitas, quienes en el siglo XVI los consideraron en sus programas de estudio con la decisión dictada del *Ratio Studiorum* que estipulaba su utilidad intelectual: "...no hay que dejar debilitarse al cuerpo porque si está en estado de debilidad, el alma no puede hacer ya sus operaciones".¹⁶ Esto llevó a que entre los estudios se ofrecían recreos, ejercicios físicos y periodos de sueño para mantener al cuerpo y así lograr el equilibrio espiritual de los alumnos. Por lo tanto el ejercicio era importante pues preparaba para la vida espiritual, social y mundana.

La consideración del juego tanto en su dimensión física como en la imaginativa y recreativa fue importante para algunas propuestas de enseñanza, por lo que a continuación señalaré algunas de las que más se conocen en nuestro país y que pueden ser vigentes para explicar y comprender que la actividad lúdica puede ser un recurso por demás idóneo y pertinente para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para principios del siglo pasado en Barcelona, España, Francisco Ferrer Guardia inauguró la primera Escuela Moderna, proyecto pedagógico que proponía una educación emancipadora cuyos ejes serían los valores de la libertad, autonomía, solidaridad y compromiso, propiciando a su vez un clima de confianza y de amistad para que el maestro pudiera establecer relaciones de afecto con los alumnos. El empleo de recursos didácticos facilitaba el intercambio de ideas, pensamientos y vivencias, aspectos importantes para el

¹⁵ E. Benoit. *Victorin de Feltre*, París, 1853 en: G. Avanzini. *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México, FCE, 1997, p. 325.

¹⁶ Ignacio de Loyola a Francisco de Borja, 1548 en: *Ibid.*, p. 326.

proceso formativo, de ahí que esta práctica pedagógica requería de un acondicionamiento particular en el que:

Los juegos, paseos y excursiones, así como la ausencia de verdaderos exámenes, substituidos por *souvenirs d'amitié*, ocasiones de amistad, formarían parte de esta valoración positiva de la práctica cotidiana de un centro que experimentaba e improvisaba sobre el terreno (siguiendo un poco como inspirador lejano el modelo de la Institución Libre de Enseñanza).¹⁷

Contemporánea a la Escuela libertaria, María Montessori fundó en Italia la Casa *dei Bambini*, en donde sistematizó sus observaciones y experimentaciones para conformar su método de enseñanza, cuya premisa fundamental fue que los niños eran sus propios maestros y que para aprender necesitaban de libertad y de múltiples opciones. La labor del educador o guía consistía en preparar un ambiente lo bastante estimulante para favorecer la investigación y las sanas relaciones entre los niños, potenciando la libertad, el respeto y la autodisciplina.

Cabe resaltar la importancia determinante del ambiente. Debemos diseñar un marco estructurado que permita el acceso a los materiales y el trabajo individual y grupal, que facilite el movimiento y el descubrimiento. Por eso Montessori elimina el banco o pupitre, la tarima del profesor y adapta el mobiliario a la estatura y fuerza de los niños, creando espacios para jugar, para hablar, para descansar y para escuchar.¹⁸

La base del método Montessori se centra en el reconocimiento de las diferencias individuales, el respeto por el ritmo de aprendizaje, el favorecer y permitir la libre actividad, la espontaneidad y la expresión de los niños, porque de esta manera estarán en la posibilidad de elegir, sentir y decidir, lo cual se traduce en mejora personal. En este sentido, la autonomía es la única vía para conseguir la libertad.¹⁹

¹⁷ P. Solá. "Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista" en: J. Trilla. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, España, Graó, 2001, p. 51.

¹⁸ M. Pla, E. Cano y N. Lorenzo. "María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica" en: *Ibid.*, p. 77.

¹⁹ *Vid.*, M. Montessori. *Formación del hombre*, México, Diana, 1994. *Apud.*: M. Pla, E. Cano y N. Lorenzo. "María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica" en: *Ibid.*, pp. 78-79.

Considerar la actividad del alumno como centro de interés y como fuente de desarrollo y aprendizaje es lo que posibilitó que se generaran varias propuestas de renovación pedagógica, conformando así un movimiento que se denominó Escuela Nueva

En esta tendencia podemos ubicar a Ovide Decroly, quien propuso el programa de los centros de interés que consistía en núcleos temáticos con dos tipos de conocimientos: el conocimiento de sí mismo, de sus necesidades, posibilidades y aspiraciones y el referente al medio natural y social del alumno. Asimismo sugería que el método a seguir en el parvulario tendría que ser abierto y sugerente al juego y para los otros niveles de escolaridad se tendría que recuperar el aporte de la psicología infantil para comprender cuáles serían los intereses del alumno y su relación con la actividad mental.

Un complemento de este programa, fueron los juegos educativos, considerados como:

...una serie de concreciones que plasmaban en la práctica el valor educativo concedido [...] al juego. [...] toda tarea escolar debe presentarse como un juego estimulante. Los ejercicios que comportan repeticiones y ejercitación reiterada para fijar los conocimientos pueden ser fácilmente convertidos en juegos individuales y colectivos a los cuales los niños accederán orientados por el maestro, permitiendo su gradación, un elemento para el aprendizaje individualizado.²⁰

Con estas experiencias pedagógicas se puede resaltar que el juego ha ofrecido posibilidades no sólo de expresión y liberación de energía, imaginación, representación y emotividad para quienes participan del él, sino también para quienes lo emplean como un recurso para la enseñanza, ya que al ser un medio cercano al interés y comportamiento lúdico del niño, permite a los docentes y a otros profesionales que participamos en los procesos de enseñanza-

²⁰ M. Muset. "Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales" en: *Ibid.*, p. 111.

aprendizaje en las instituciones educativas, de usarlo como mediación²¹ y/o como analogía²² para ejemplificar y ejercitar valores y conocimientos diversos.

En este sentido es que también Alexander S., Neill consideró al juego como un factor importante para su escuela, defendiendo una educación basada en la libertad y el autogobierno.

La práctica educativa del autogobierno posibilitaba a los alumnos de asistir o no a clases, ya que lo que importaba era su deseo de aprender, independientemente del procedimiento o método. Así este derecho de asistir o no a clases se complementaba con el derecho de los alumnos a jugar durante el tiempo que ellos quisieran, porque el juego era una necesidad, a lo que Neill aseveraba:

Cuando un niño ha jugado lo suficiente, empezará a trabajar y a enfrentarse a las dificultades, y sostengo que esta teoría ha sido reivindicada con la habilidad que muestran alumnos mayores para trabajar bien, incluso cuando hacerlo implica realizar numerosas faenas desagradables.²³

De esta manera el juego posibilitaría la formación equilibrada de la personalidad ya que al poner en práctica la fantasía y el ingenio o al reproducir algunas de las actividades adultas y sus correspondientes actitudes, es decir las representaciones de los roles en la caracterización del juego, los niños pondrían en ejercicio el aprendizaje de valores.

En la escuela Summerhill no se excluía al deporte, ya que las competencias por equipos posibilitaban la cohesión de sus integrantes y la disposición para la

²¹ "Es una categoría que la Hermenéutica Analógica emplea para comprender la relación que se establece en el acto de interpretación (comprensión o explicación) de una realidad que se busca conocer." A. Álvarez. *Categorías base y método de la Hermenéutica Analógica para interpretar procesos educativos*. Versión final de la Tesis para obtener grado de Doctor en Educación, México, Mecanograma, 2007, p.97.

²² "Se trata de un instrumento cognitivo que surge y resurge cuando se tienen que resolver estados de crisis, tanto teórica como cultural-algo que estamos viviendo hoy en día con la 'posmodernidad', la diversidad y el pluralismo cultural-". *Ibid.*, p.91.

²³ A. S. Neill. *El nuevo Summerhill*, México, FCE, 1994, p. 57.

convivencia; asimismo el teatro era otra actividad que se concebía como lúdica, ya que exigía el uso de la imaginación para representar el papel, logrando con esto un mejor ejercicio histriónico que posibilitaba a su vez el ejercicio histriónico, la confianza en sí mismo y la empatía entre los compañeros.²⁴

Para Neill otro de los elementos prioritarios eran las emociones del alumno, determinantes de su avance intelectual, para lo cual era necesario que se incidiera a través del amor y la libertad, de ahí que:

Su meta era recurrir a la niñez y la adolescencia con el fin de crear integridad emocional y fuerza personal. [...] consideraba que una vez que tal integridad hubiera sido alcanzada, los niños quedarían automotivados para aprender lo que académicamente requirieran. La llave para lograr este crecimiento era otorgar al niño la libertad de jugar tanto tiempo como quisiera dentro de una atmósfera de aprobación y amor.²⁵

Con la revisión anterior, se puede puntualizar que son varias las propuestas pedagógicas que han considerado al juego o actividad lúdica como el medio a través del cual el niño ejercita su cuerpo y su imaginación de manera natural y espontánea, favoreciendo asimismo su atención para actividades subsecuentes, para el seguimiento de instrucciones, el cumplimiento de reglas, la iniciativa para resolver algunos problemas, la cooperación y la motivación. Aspectos por demás importantes para considerar al juego como una estrategia idónea para la enseñanza y el aprendizaje, ya que:

...la propuesta pedagógica basada en la expresión lúdica creativa responde a una necesidad actual de considerar el protagonismo del niño y del joven en el proceso de aprendizaje, responde a la naturaleza humana que tiene una inteligencia a desarrollar desde el impulso lúdico.²⁶

Asimismo Quintiliano señala que para que un niño no odie el estudio, la enseñanza se le debe presentar como cosa de juego, pero sin abusar de su

²⁴ Vid. J. M. Puig. "Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias" en: J. Trilla. *Op.cit.*, pp. 151-166.

²⁵ A. S. Neill. *Op.cit.*, 1994, p.12.

²⁶ R. A. Dinello. *Lúdica y Creatividad*, Bogotá, Aula Alegre, Magisterio, 2001, p.140.

valor vital, ya que de ser así se propiciaría un aburrimiento y se perdería su valor pedagógico, por lo tanto es importante planear la actividad lúdica para lograr aprendizajes efectivos.²⁷

Sin lugar a dudas la planeación de las actividades lúdicas es prioritaria en la situación de la enseñanza, pero existen otros factores que en la medida de lo posible hay que controlar para asegurar que los alumnos logren los aprendizajes propuestos, como la etapa de latencia, que es el periodo durante el cual el individuo transforma la información nueva que recibe, traduciéndola en saber. Es en esta etapa cuando el alumno pregunta y trata de organizar la nueva información, modificando en muchas de las veces su conocimiento anterior.

La Pedagogía de lo lúdico puede auxiliar al docente en situaciones o procesos como la etapa de latencia del aprendizaje, según lo plantea De Grandmont con dos principios interrelacionados:

- 1) El principio de la pedagogía de lo indirecto, que consiste en la intervención de manera imperceptible por parte del docente en el desarrollo de la clase y puede ser a través de su inclusión como participante en un juego propuesto. Este tipo de intervención, exige total conocimiento del programa y de los objetivos a lograr para poder intervenir de manera inmediata y espontánea ante cualquier imprevisto; y
- 2) El principio de la pedagogía de la no intervención, que consiste en que el docente no interviene en los juegos de los estudiantes, pero asegura que los aprendizajes se den en un contexto lúdico.²⁸

²⁷ Vid. S. Hernández. *Op.cit.*, 1967, pp. 4-5.

²⁸ Vid. N. De Grandmont. *Pédagogie du jeu. Du normal au déficient*, Canada, Les éditions logiques, 1995, pp. 159-189.

Esta forma de enseñanza brinda flexibilidad total en cuanto a las condiciones para abordar los contenidos, la participación de los estudiantes y el ejercicio de sus decisiones, sin embargo ante esta libertad, el docente debe estar muy atento de que el juego se realice conforme a las reglas particulares del mismo y que la participación de los estudiantes se de en un clima de respeto, por lo que la exigencia para que este tipo de actividad se considere como una herramienta didáctica, es su pertinencia al proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo.²⁹

Con base en lo antes señalado, se puede subrayar que "...las actividades lúdicas representan probablemente la situación más auténtica de utilización de la lengua en el salón de clase, permitiendo a los educandos dar pasos firmes en su proceso de aprendizaje."³⁰

Las actividades lúdicas usadas como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras con poblaciones infantiles pueden ser varias, por ejemplo: una canción infantil, una ronda, un juego tradicional que los niños ya conozcan o incluso alguno que ellos improvisen, el uso de títeres, etcétera, las que posibilitarán que los estudiantes disfruten de una relajada actividad escolar, brindándoles flexibilidad en cuanto a las formas de interacción, de aprendizaje y de contenidos, posibilitando así su distensión , participación y sobre todo su atención, para oír y familiarizarse con expresiones lingüísticas de una cultura diferente, coadyuvando en su ejercicio y apropiación de un nuevo conocimiento. Por lo tanto resultan relevantes ya "...que en la enseñanza de segundas lenguas, se remiten a ofrecer al aprendiz un *input* significativo, para que el sujeto pueda comprender y mantener la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje."³¹

²⁹ *Vid. Id.*

³⁰ F. Weiss. *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette Livre, 2002, p. 9.

³¹ I. Vila. "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la Psicolingüística" en: C. Lomas y A. Osoro (compiladores). *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*, España, Paidós, 1993, p. 38.

I.3. EXPLICACIÓN PSICOLÓGICA

En la pretensión de aclarar los procesos psicológicos³² que intervienen en el juego, como una de las actividades que el ser humano realiza tanto de manera individual como social a lo largo de su desarrollo biológico y cognitivo, es necesario recuperar lo que algunos estudiosos de la disciplina psicológica han sistematizado y propuesto como construcciones teóricas, resultado de varios años de estudio, reflexión conceptual y realización de estudios longitudinales.

Para cumplir con lo anterior, se recuperarán algunos de los conceptos de paradigmas³³ específicos de la Psicología educativa, que como campo de aplicación:

Varios autores coinciden en señalar que [...] abrevó principalmente de tres vertientes o tradiciones principales [...] el estudio de las diferencias individuales enraizado en el naciente enfoque psicométrico, los estudios de la psicología evolutiva o psicología del niño y los trabajos sobre la psicología del aprendizaje.³⁴

Uno de los paradigmas de este campo disciplinar es el Humanista que:

...refiere al estudio y la promoción de los *procesos integrales de la persona*. [...] Para el paradigma humanista hay que partir de la idea de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en un continuo proceso de desarrollo [...] que para explicar y comprender apropiadamente [...] debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social.³⁵

Las aplicaciones de este paradigma al contexto educativo, derivan en la idea de que todos los alumnos son diferentes, por lo que es necesario que cada uno de ellos explore y comprenda su yo como persona y los significados de su experiencia.

³² "Lo que concierne a la conciencia del individuo, esto es, las actitudes o valoraciones individuales." N. Abbagnano. *Op.cit.*, p. 969.

³³ "...los paradigmas son matrices disciplinares o configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparte una comunidad específica de investigadores." G. Hernández. *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós Educador, 2006, p. 67.

³⁴ *Ibid.*, p. 19.

³⁵ *Ibid.*, p. 102.

No obstante esta generalidad, Weinstein señala cinco características de lo que es la educación humanista:

- a) Retoma las necesidades de los individuos como la base de las decisiones educativas.
- b) Fomenta el incremento de las opciones del individuo.
- c) Concede al conocimiento personal tanto valor como al conocimiento público.
- d) Tiene en cuenta que el desarrollo de cada individuo no debe fomentarse si ello va en detrimento del desarrollo de otro individuo.
- e) Considera que todos los elementos constituyentes de un programa educativo deben contribuir a crear un sentido de relevancia, valor y merecimiento en cada persona implicada.³⁶

De manera similar y en este mismo marco humanista, Rogers defiende la educación centrada en la persona porque:

- a) La persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje.
- b) El contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (sólo se le puede facilitar el aprendizaje).
- c) En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.
- d) El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad.³⁷

Considerando lo anterior, en el paradigma Humanista se proclama la aplicación de los principios y marcos de referencia interpretativos para estudiar y explicar la dimensión socio-afectiva, interpersonal y de valores en los escenarios educativos, de ahí que al juego se le promueve como un medio para que el alumno se conozca como una totalidad dinámica y pueda autorrealizarse y decidir. En este sentido el role-play o juego de imitación, es una opción para desarrollar la individualidad y las potencialidades de los alumnos, en el que el rol se concibe como "...el papel que desempeñan los integrantes de un grupo, el que dependerá

³⁶ C. Weinstein, 1975, *Apud*: J. Sebastián. "Psicología humanista y educación", Anuario de Psicología, 34, 1, p. 85. *Ibid.*, pp. 106-107.

³⁷ *Ibid.*, p. 107.

del interjuego dinámico del grupo y no de las características aisladas de cada individuo.”³⁸ Por lo tanto es importante considerar que:

En los grupos de aprendizaje la constitución de equipos debe partir de una formación que permita a los alumnos: asumir responsabilidades; adquirir hábitos de colaboración, de complementariedad, de comunicación; comprender el papel de la autoridad en un grupo; adquirir habilidad para tomar decisiones, jerarquizar necesidades y valores; planificar y programar. [...] Además, es necesario que los integrantes del grupo sean conscientes de la diversidad de papeles que asumen, consciente o inconscientemente, en los diversos momentos del trabajo grupal, con el objeto de que no escleroticen su dinámica y superen caracterizaciones estáticas que frenan la evolución del grupo.³⁹

En este sentido, es fundamental el papel del docente, quien debe promover un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para que los alumnos logren un aprendizaje participativo en el que decidan, usen recursos y se responsabilicen de cada una de sus acciones.

Otro de los paradigmas que sin lugar a dudas, ofrece entramados conceptuales para entender al juego como parte de las estructuras operatorias que expresa el ser humano durante su desarrollo cognitivo es el Psicogenético. Su construcción teórica se debe principalmente a Jean Piaget, quien en su afán por investigar las formas de conocimiento y de inteligencia que el ser humano presenta desde el nacimiento hasta la adultez, dio como resultado la conformación del *corpus* teórico denominado Psicología genética que:

...considera el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que le rodea. Se entiende que en el ser humano existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso, de origen cognitivo pero también afectivo, lo que lo lleva a construir, a partir de las informaciones tomadas del ambiente, esquemas mentales explicativos de la realidad [...] el desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa.⁴⁰

³⁸ G. Cirigliano y A. Villaverde. *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Humanitas, 1966, p. 42.

³⁹ E. Chehaybar. *Técnicas para el aprendizaje grupal*, México, CASE-CISE-UNAM, 1985, p. 123.

⁴⁰ G. Fairstein y M. Carretero. "La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones" en: J. Trilla. *Op.cit.*, p.181.

En la génesis de los procesos y mecanismos implicados en la adquisición del conocimiento, las nociones y estructuras operatorias elementales que se constituyen llevan a la transformación o reconstrucción de un estado de conocimiento general inferior a otro superior, por lo que el desarrollo cognitivo es:

...una compleja marcha o evolución de niveles de equilibración inferior hacia el logro de niveles de equilibración de orden superior que permitan una adaptación óptima (aunque más compleja) del sujeto con el medio. [...] es producto de equilibrios progresivos cada vez más abarcadores y flexibles [...] son las estructuras y los esquemas cognitivos los que definen las etapas de desarrollo cognitivo.

Las etapas del desarrollo intelectual o cognitivo, implican la tendencia del individuo a lograr la equilibración en forma dinámica y progresiva, de tal forma que le permita según el estadio, la adaptación al medio.

Supone dos procesos igualmente indisolubles: la asimilación y la acomodación. Al proceso de incorporación de un elemento, característica u objeto, a las estructuras o esquemas que posee el sujeto se le conoce como *asimilación*. [...] puede entenderse como el acto de usar los esquemas como “marcos” para interpretar y estructurar la información entrante. [...] generalmente se asocia con una reacomodación (ligera o significativa) de los esquemas, lo cual es producto de la interacción con la información nueva. A estos reajustes Piaget los llama *acomodación*.

Con base en estos dos procesos podemos ver que la información entrante en el sujeto se relaciona con la experiencia previa (organizada en esquemas y estructuras), y no ocurre un simple proceso de acumulación asociativa de la información, como señalan las corrientes empiristas en psicología.

Cuando la información nueva no produce cambios en los esquemas del sujeto y existe cierta compensación (anulación de fuerzas) entre los procesos de asimilación y acomodación, se dice que existe *equilibrio* entre las estructuras del sujeto y el medio.⁴¹

A través de múltiples estudios interculturales, se ha demostrado que el desarrollo cognitivo implica un orden constante en la sucesión de las etapas o estadios, además de que las estructuras que van apareciendo progresivamente se incorporan a la que precede como estructura subordinada. De esta manera en la etapa sensorio-motora que es de los 0 a los 2 años, el niño activa y

⁴¹ G. Hernández. *Op.cit.*, pp. 170-171.

ejercita los esquemas reflejos con los que nace para consolidar sus primeros esquemas de acción sensorio-motora, es decir, los puede transformar en hábitos simples. Asimismo empieza a desarrollar las primeras conductas de imitación diferida que implican actos semióticos.

La etapa de las operaciones concretas que es de los 2-12 años, se subdivide en dos sub-etapas: de pensamiento preoperatorio⁴² que es de los 2-8 años y la de consolidación de las operaciones concretas⁴³ de los 8-12 años. Así en la sub-etapa preoperatoria, el niño ya es capaz de utilizar esquemas representacionales que le permiten efectuar distintas actividades simbólicas, como el juego, la imitación diferida, el dibujo y la utilización del lenguaje. Sin embargo la génesis del juego en el curso de los dos primeros años de vida, remite a la conclusión:

...cuando se trata de la inteligencia como de la imitación y de las conductas lúdicas —las tres exclusivamente sensorio-motoras—, la imitación prolonga la acomodación, el juego prolonga la asimilación y la inteligencia las reúne a todas, sin interferencias interiorizadas que marcan los comienzos de la representación, la imitación —que desarrolla entonces una acomodación a los objetos ausentes y no solamente presentes— adquiere por esto mismo una función formadora de “significantes” con relación a las significaciones (adaptadas o lúdicas, según

⁴² “En esta subetapa, los niños ya son capaces de utilizar *esquemas representacionales*, por lo tanto pueden realizar distintas actividades semióticas (representar un objeto, un acontecimiento, una función social, etc., por medio de un significante diferenciado), entre ellas, el lenguaje, el juego simbólico, la imagen mental y el dibujo. Usan preconceptos (conceptos inacabados e incompletos) y su razonamiento está basado en una lógica unidireccional no reversible. Su orientación hacia los problemas es de tipo cualitativa. Se dice que el pensamiento de estos niños es egocéntrico en la medida que el niño es incapaz de tomar en cuenta simultáneamente su punto de vista y el punto de vista de los otros; al mismo tiempo es precooperativo y su moral es heterónoma [...]. Su inteligencia o razonamiento es de tipo intuitivo y ante las tareas de conservación de masa, peso, número, etc. [...] se deja guiar por las percepciones estáticas [...] y no logra comprender las transformaciones ocurridas.” G. Hernández. *Ibid.*, pp. 182-183.

⁴³ “Los niños desarrollan sus esquemas operatorios en esta subetapa, los cuales son, por naturaleza, reversibles [...] y conforman las estructuras propias de este periodo: *los agrupamientos*. Los niños son capaces de razonar utilizando conceptos; y ante tareas que implican las nociones de conservación, razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas como en el subperiodo anterior. Su pensamiento es reversible aunque concreto (todavía apegado a las situaciones físicas). Son capaces de clasificar y seriar, y entienden la noción de número. Su orientación ante los problemas es eminentemente cuantitativa. Pueden establecer relaciones cooperativas y tomar en cuenta el punto de vista de los demás. Su moral deja de ser heterónoma como lo era antes, y empieza a construir una moral autónoma. [Y finalmente la] *Etapa de las operaciones formales* (de los 13-16 años aproximadamente). Durante esta etapa, el adolescente construye sus esquemas operatorios formales; de hecho, en esta etapa tienen lugar la génesis y la consolidación de la estructura que la caracteriza: *el grupo INRC* o grupo de doble reversibilidad y la lógica proposicional combinatoria. El pensamiento del niño se vuelve más abstracto, al grado de que razona sobre proposiciones verbales que no tienen referente en situaciones concretas (lo real es un subconjunto de lo posible). Su pensamiento se vuelve hipotético-deductivo, a diferencia del niño de la subetapa anterior, cuyo pensamiento era inductivo. El adolescente, pensador formal, está cognitivamente equipado para desarrollar planteamientos de experimentación complejos, plantear hipótesis y controlar inteligentemente las variables involucradas para poder comprobarlas o refutarlas.” *Ibid.*, p.183.

emanen de la asimilación acomodada actualmente o de la asimilación deformante, características de la inteligencia y del juego).⁴⁴

Lo anterior significa que la imitación es el medio por el cual el niño ejercitará los esquemas reflejos con los que nace, para después consolidar otras acciones que en el plano de lo sensorio-motriz le permitirán estructurar sus esquemas de acción. Éstos progresarán paulatinamente a través de la experimentación con el objeto (medio) que le llevarán del tanteo hasta la interiorización. Así la imitación diferida en el juego, posibilitará en el niño los actos semióticos que a su vez enriquecerán los esquemas, porque permitirán la incorporación a dichas estructuras de elementos, características y objetos, es decir:

La imitación se inicia como pseudoimitación, siendo cada vez más rápida y precisa para conformarse en imitación real y después en imitación de modelos complejos y ausentes. Asimismo el juego se torna al principio con aparente autonomía funcional de algunas respuestas, pasa a respuestas espontáneas, después los medios se convierten en fines por lo que empieza la ritualización, para finalmente usar ciertos objetos como los adecuados para imitar una norma, ritualización simbólica o simulación. Finalmente se establece una relación que es la de *imitación en el servicio del juego*.⁴⁵

El juego es una actividad estructurante para el niño ya que a través de la acción, es posible la comprensión del mismo como actividad espontánea, la exigencia de la participación y el conocimiento implícito, construyendo así su significado. De esta manera, el juego puede ser una actividad que despliegue indirectamente y según las capacidades de los niños, la elaboración continua de hipótesis o interpretaciones sobre los conocimientos a enseñar, de tal manera que el docente a través de este recurso puede asegurar su puesta en práctica, su reconstrucción y asimilación.

Por lo tanto la dimensión didáctica del juego consistirá en organizarlo como parte de un contexto que favorezca y estimule la acción de los participantes tanto física como cognitiva, propiciando así la interacción y la construcción del

⁴⁴ J. Piaget. *La formación del símbolo en el niño*, México, FCE., 1994, p. 145.

⁴⁵ J. L. Phillips Jr. *Los orígenes del intelecto según Piaget*, Barcelona, Fontanella, 1977, pp. 69-70.

conocimiento. Así este recurso resulta idóneo para una enseñanza que pretende:

...plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela.⁴⁶

Revisados algunos planteamientos de la teoría psicogenética para explicar el juego, ahora presentaré los relativos a la teoría de la Psicología Cultural o paradigma Sociocultural, que Lev. S. Vigotsky postuló en la segunda década del siglo pasado.

Este eminente autor realizó un profundo estudio y análisis epistemológico, teórico y metodológico de cada una de las propuestas que sobre Psicología se habían sistematizado en ese tiempo, llevándole asimismo a realizar investigaciones⁴⁷ para confirmar sus reflexiones sobre el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y cuestionar algunas de las funciones del desarrollo, la naturaleza de las funciones psicológicas y el papel de los instrumentos mediadores.

⁴⁶ D. Lerner. "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", 1996, en: J. A. Castorina, 1996, p. 98 *Apud*: G. Hernández. *Op.cit.*, p. 190.

⁴⁷ "...pueden identificarse con relativa claridad tres etapas de investigación temática en su obra general, las cuales, aunque se distinguen entre sí, sin duda se relacionan:

a) La etapa inicial orientada al estudio de la actividad mediada semióticamente, que fue sobre todo de tipo experimental.
b) La etapa de análisis de los sistemas interfuncionales y la definición de la unidad de la palabra como objeto de análisis de la conciencia.
c) La etapa de estudio del sujeto situado en sistemas específicos de interacción social." N. Minick. "The Development of Vigotsky's Thought. An Introduction" en: L.S. Vigotsky, *Collected Works*, vol. I, Nueva York, Plenum, 1987. *Apud*: *Ibid.*, p. 217.

En el amplio recorrido y análisis de diversas teorías, su interés se centró en el estudio de la conciencia, entendiéndola como una organización o integración de procesos de evolución histórica, cultural y de ontogénesis, indicando que:

Para una comprensión objetiva del origen y el desarrollo de la conciencia, era necesario ocuparse del estudio de las funciones psicológicas en la filogenia (determinados por factores biológicos, en ese sentido, procesos psicológicos inferiores) y en la ontogenia humanas (determinados primero por los procesos biológicos y luego con la intervención de la cultura, y en particular del lenguaje, lo que da lugar a los procesos psicológicos superiores).⁴⁸

Las funciones psicológicas superiores están directamente relacionadas con la conciencia, razón por la cual este autor se oponía a la forma en que la teoría psicológica de aquella época estudiaba estos procesos, ya que los pensaba como una reducción o fragmentación y sobre todo los desvinculaba de los procesos histórico-culturales.

Con base en lo antes establecido, Vigotsky sostenía que cuando el sujeto conoce algo, la relación que éste establece con el objeto es de transformación recíproca, es decir el sujeto la inicia a través de la mediación, usando instrumentos socioculturales propios del contexto particular. Así la actividad del sujeto no puede ser entendida en la teoría socio-cultural, simplemente como una adaptación biológica e individual, sino como una práctica social mediada por instrumentos y condiciones histórico-culturales.

Al actuar sobre su objeto, el sujeto utiliza *instrumentos de naturaleza sociocultural*, los cuales, [...] pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de estos instrumentos orienta de un modo distinto la actividad del sujeto. El uso de herramientas produce, sobre todo, transformaciones en los objetos [...] las herramientas “están externamente orientadas”. Por otro lado, los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, es decir, están orientados internamente.

Así, puede concluirse que el sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive, al

⁴⁸ J, Wertsch. *Vigotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988. *Apud.*, *Ibid.*, p. 219.

mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia.⁴⁹

Cada cultura desarrolla formas específicas de mediación de acuerdo a sus procesos socio-históricos, de ahí que las variaciones entre culturas pueden ser de tipo cualitativo o incluso no presentar correlato alguno. Pero independientemente de esta situación, a Vigotsky le interesó descubrir las relaciones entre el uso de los instrumentos o signos en las funciones psicológicas superiores y por consiguiente en la conciencia.

Algunos ejemplos de distintos tipos de instrumentos psicológicos son los siguientes: los sistemas numéricos desarrollados para contar, la escritura, las mnemotecnias, desde sus formas simples hasta sus formas complejas, los símbolos algebraicos, las notas musicales, los sistemas de comunicación de diferente tipo (p. ej. el lenguaje de signos, el lenguaje de banderas, etc.) y el lenguaje oral. Los signos sirven para regular las relaciones con los objetos físicos, así como para regular nuestras propias conductas y la de los demás. Entre los signos, ni duda cabe, el lenguaje destaca de manera especial; de hecho, para Vigotsky, tiene un lugar fundamental en el proceso de aculturación de los hombres y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Desde que los individuos participan de la cultura a la que pertenecen, entran en contacto y poco a poco usan y se apropian del sistema lingüístico. El lenguaje, en el contexto del desarrollo ontogenético, se usa primero con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego se utiliza para influir en uno mismo a través de su internalización (lenguaje interno y pensamiento verbal).⁵⁰

Después de varios años de estudio, este importante autor comprobó que el desarrollo psicológico pasa por transformaciones cualitativas asociadas con los cambios en el uso de los instrumentos que el sujeto opera para conocer algo, es decir el sujeto como miembro de una cultura se apropia del modo de uso y del saber social (significaciones que se pueden expresar como conceptos, signos y artefactos diversos) que podrá usar de manera consciente y voluntaria.

En la apropiación del uso de los instrumentos, las escuelas son parte del contexto donde se relacionan los procesos de desarrollo socio-cultural con los de desarrollo personal, es decir:

⁴⁹ *Ibid.*, p. 220.

⁵⁰ L. S. Vigotsky. *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995. *Apud: Ibid.*, pp. 221-222.

...como producto de la participación del niño en los contextos escolares ocurre la transición de los conceptos espontáneos hacia los conceptos científicos. Los conceptos espontáneos son de naturaleza denotativa, están elaborados principalmente sobre aspectos perceptivos, funcionales o contextuales, y se desarrollan, como su nombre lo dice, espontáneamente como consecuencia de las experiencias cotidianas que tienen los niños. En oposición, si bien los conceptos científicos se construyen sobre la base de los conceptos espontáneos, los cuales se emplean como signos mediadores para dicho aprendizaje, se organizan en formas de sistemas complejos, estableciendo entre sí relaciones lógicas y coherentes. Estos conceptos científicos no se desarrollan espontáneamente como los otros, sino que se aprenden a través de experiencias y demandas de reflexión *sui generis* que sólo ocurren en los espacios escolares. En la situación de enseñanza formal, el niño se ve impedido a tomar los conceptos como objetos de aprendizaje *per se*; sobre ellos trabaja y los manipula conscientemente para tratar de aprenderlos en relación con otros conceptos; al mismo tiempo desarrolla su explicación, la cual explícitamente le demanda (y le corrige) el agente de enseñanza. En otras palabras, los conceptos científicos se aprenden sobre una base lingüística y racional, con el apoyo de un docente, en un contexto cultural (la escuela) especialmente diseñado para trabajar con los conceptos por los conceptos mismos.⁵¹

Con base en lo anterior, se puede indicar que el profesor será el agente experto, encargado de mediar la situación de encuentro entre el alumno y los contenidos socioculturales que forman parte del currículo escolar, ofreciendo a su vez un contexto de aprendizaje que favorezca la relación de ese conocimiento con los procedimientos instruccionales, de esta manera:

...la creación de las ZDP ocurre siempre en un contexto de interactividad entre maestro-alumno(s) (experto-novato(s) en general), y el interés del profesor consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores de la zona a los superiores «prestándole» el grado necesario de asistencia por la vía de situaciones de estructuración de andamiaje, y guiándolo con una sensibilidad muy fina (y una evaluación formativa constante), para valorar los niveles de desempeño alcanzados paulatinamente por los alumnos. [...] Esto es, lo que el alumno al inicio no era capaz de realizar o entender por sí solo, y en cambio sí podía realizarlo con la ayuda del maestro (actividad exorregulada), posteriormente llega a ser capaz de desarrollarlo o entenderlo por sí mismo sin necesidad de la ayuda previa (actividad autorregulada)⁵²

Es justamente en la intersección del proceso psicológico individual y de los procesos socioculturales, cuando es posible la apropiación de diversos

⁵¹ *Ibid.*, p. 230.

⁵² *Ibid.*, p. 239.

instrumentos, de ahí la importancia de la interacción social y de la asistencia de alguien con mayor dominio, para generar una instancia de “buen aprendizaje y enseñanza”⁵³ que potencie procesos de desarrollo.

El docente puede ser la persona experta que propicie la relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo del alumno en la interacción y cooperación con las personas del entorno (escuela) usando al juego como medio o recurso.

En este sentido, indicaré que para Vigotsky el juego es una forma de actividad, a través de la cual el niño satisface ciertas necesidades propias de su estado de maduración, es decir el niño en edad temprana tiende a satisfacer sus deseos de modo inmediato, pero cuando alcanza la edad escolar surgen deseos que si bien no puede satisfacer inmediatamente, puede retener esta tendencia e incluso olvidarla cuando desvía su atención hacia otra cosa, así “...el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego.”⁵⁴

No obstante esta dimensión imaginaria, el juego refiere a situaciones reales que han sucedido verdaderamente, por lo que es una actividad que conduce a la recopilación de lo acontecido. “Es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria”⁵⁵, porque el niño al representar un rol específico, recuperará las regularidades de ese comportamiento, según sea el contexto social y cultural, es decir:

Aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego. [...] Siempre que produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, pero no aquel tipo de reglas que se formulan por adelantado y

⁵³ “...el buen aprendizaje’ es sólo aquél que precede al desarrollo”. L. Vigotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, 1988, p. 138. “*Obuchenie* [...] Este vocablo ruso significa enseñanza y aprendizaje a la vez; es decir implica al que aprende, al que enseña y su interacción”. *Ibid.*, p. 227.

⁵⁴ L. Vigotski. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 2003, p.142.

⁵⁵ *Ibid.*, p.156.

que van cambiando según el desarrollo del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria. Por ello, la noción que sostiene que el pequeño se comporta de modo arbitrario y sin reglas en una situación imaginaria es sencillamente errónea. Si el niño está representando el papel de madre, debe observar las reglas de la conducta materna. El papel que el niño desempeña, y su relación con el objeto (si el objeto ha cambiado), estarán siempre sujetos a las reglas correspondientes.⁵⁶

Todo juego refiere a una situación imaginaria, sujeta a reglas por lo que una situación de juego puede considerarse como generadora potencial de desarrollo cuando implica al niño de manera conciente de las reglas y los comportamientos previsibles dentro del escenario construido.

Como señala Vigotsky, el niño ensaya en los escenarios lúdicos, comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que poseen cierto carácter anticipatorio o preparatorio.

De esta manera, [...] es interesante notar la aparición de ciertos elementos comunes en las situaciones de juego con las situaciones escolares:

- 1- la presencia de una *situación o escenario imaginarios* (la representación de roles o el ejercicio de habilidades oriundas o destinadas a contextos no presentes);
- 2- la presencia de *reglas de comportamiento* socialmente establecidas;
- 3- la presencia de una *definición social de la situación*.⁵⁷

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 145-146.

⁵⁷ R. Baquero. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1997, pp. 145-16.

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En este capítulo se expondrán algunos de los aspectos teóricos de la Lingüística para posibilitar la comprensión de los diferentes procesos que implica el lenguaje y que en el caso particular se dimensionarán los aspectos que exigen la lengua, para así pasar al campo específico de las exigencias de la enseñanza de Francés lengua extranjera, abordándose las nociones de francés lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera (F.L.M./ F.L.S./ F.L.E.) considerando que “Las nociones de F.L.M. /F.L.S. /F.L.E. no resultan de un deseo de multiplicar las etiquetas. Ellas permiten notablemente determinar unos contextos de enseñanza aprendizaje de lenguas que exigen un tratamiento didáctico particular”⁵⁸

Como punto final de este capítulo se presentará la propuesta de actividades lúdicas que comprendió la enseñanza de francés lengua extranjera a niños de educación primaria, exponiéndose de manera sintética a través de cuadros los aspectos del contexto, objetivos, desarrollo y resultados.

2.1. SUSTENTO LINGÜÍSTICO

La lingüística tiene como objeto de estudio al lenguaje, dividiéndolo en dos aspectos: la lengua y el habla.

El lenguaje es un fenómeno complejo y diverso, en el que se manifiestan procesos de orden físico, fisiológico, psicológico, sociológico, antropológico,

⁵⁸ J. J. Richer. *Introduction à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Unidad 16D-115, p. 12.

etcétera, por lo que la lengua "...es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esta facultad en los individuos".⁵⁹ Asimismo Beuchot precisa que "...es el sistema que capacita o la capacidad que tienen los usuarios para construir expresiones; el habla es la puesta en ejercicio de dicha capacidad."⁶⁰

La Lingüística toma como objeto específico a la lengua, por ser un sistema cuyos elementos presentan relaciones de oposición (identificación) y de asociación (ordenación estructural). La oposición de fonemas a fonemas lleva a la noción de sintagma que es la unidad mínima significativa de la lengua y después sintagma a sintagma, donde surge la individualidad (asociaciones), por lo que Saussure especificó que:

La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente; nunca supone premeditación, y la reflexión no interviene en ella más que para la actividad de clasificar [...] El habla es, por el contrario, un acto individual de voluntad e inteligencia, en el cual conviene distinguir: *i)* las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; *ii)* el mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones.⁶¹

Así cobra relevancia no sólo el estudio de la lengua, sino la sistematización social, es decir las relaciones de elementos lingüísticos, propiciando a un amplio estudio que ha derivado en diferentes perspectivas teóricas en la Lingüística.

En la misma línea estructuralista que Saussure pero con modificaciones sustanciales, Chomsky da prioridad al habla sobre la lengua, enfatizando sobre la competencia lingüística, es decir:

⁵⁹ F. de Saussure. *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 1978, p. 51.

⁶⁰ M. Beuchot. *Historia de la filosofía del lenguaje*, México, FCE, 2005, p. 175.

⁶¹ F. de Saussure. *Op.cit.*, p. 57.

...se da cuenta de que hay que buscar el funcionamiento de la lengua en las reglas sintácticas, pero sobre todo, en las estructuras sintácticas profundas. [...] Estas estructuras profundas subyacen a la competencia lingüística del hablante para comprender y producir oraciones, en un número prácticamente infinito. [...] Estas estructuras sintácticas profundas están relacionadas con los significados (semántica), áreas que son descuidadas por el estructuralismo tradicional. Aquí se da el giro de la lingüística hacia el habla, hacia el hablante, pues su objeto de estudio consiste no solamente en la clasificación de estructuras, sino también en la apropiación y enriquecimiento que de ellas hace el hablante.”⁶²

Al abordar el aspecto semántico de la lengua, este reconocido lingüista propuso que un niño aprende una lengua aún cuando ésta sea irregular o precaria ya que se pone en ejercicio una estructura innata, por lo que:

...la hipótesis de Chomsky es que si el niño recibe tan pocos datos, es más lo que aporta por su cuenta. Pues bien, la aportación del niño es toda la estructuración lingüística reglamentada. Por así decir, aporta una gramática. [...] el niño descubre una gramática en sí mismo, y tal gramática con la que está dotado es la gramática universal. [...] Esta gramática universal — según Chomsky — no puede ser resultado de una adquisición — como pretende Skinner —, sino que es previa a toda experiencia y el niño la descubre en su propia capacidad de hablar. Por lo tanto, es una estructura innata.⁶³

Sobre la adquisición y uso de la lengua, existen diversas posturas teóricas que se han conformado en disciplinas, las que de manera general podemos enunciar con la siguiente agrupación:

...en primer lugar, la filosofía analítica o pragmática filosófica, que aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana [...]; en segundo lugar, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística, que se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios, entendidos como miembros de una comunidad sociocultural concreta en el seno de la cual los usos lingüísticos y comunicativos están regulados; en tercer lugar, los enfoques discursivos y textuales que, desde su diversidad metodológica y analítica, parten del estudio de unidades supraoracionales para advertir que la significación se construye, en el uso discursivo, en el contexto de la interacción social; y, en cuarto lugar, la ciencia cognitiva (tanto los estudios en psicología evolutiva y psicolingüística de orientación sociocognitiva como en inteligencia artificial), que se ocupa de los procesos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.⁶⁴

⁶² M. Beuchot. *Op.cit.*, pp. 185-186.

⁶³ N. Chomsky. “La naturaleza formal del lenguaje”, en: F. García. *Presentación del lenguaje*, Madrid, Taurus, 1972, pp. 329-330. *Apud: Ibid.*, pp. 192-193.

⁶⁴ C. Lomas y A. Osoro. “Enseñar lengua” en: C. Lomas y A. Osoro. *Op.cit.*, pp. 21-22.

Esto representa un gran corolario de fundamentos teóricos y metodológicos que se han constituido en parámetros explicativos de las múltiples dimensiones que implica la lengua, por lo que el compromiso de la enseñanza exige, si bien no ser una enciclopedia en todo este *corpus*, si poder asumir una modesta postura que sea congruente y consistente tanto de la parte conceptual como de la metodológica, lo cual concuerda con lo que Bronckart señala:

La enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales.⁶⁵

Se sobrestima que describir la estructura abstracta del sistema formal de la lengua es lo único importante o que por la tradición académica, se reste interés a los actos de habla, a los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, al significado cultural de las prácticas discursivas y al uso social de la lengua. Por esto no resulta sorprendente lo que se informó en Gran Bretaña con el informe Bullock en donde se dan algunas respuestas a la pregunta: ¿a qué nos dedicamos entonces?:

...a la acumulación de destrezas discretas, como el reconocimiento de palabras, la ortografía, la habilidad técnica para el análisis sintáctico o al conocimiento histórico e hiperformalizado de lo literario. Estos asuntos forman parte, desde luego, del conocimiento lingüístico, pero cuando se aíslan y sacralizan como únicos contenidos de la enseñanza de la lengua resultan insuficientes a la hora de acercarse al complejo proceso de creación y recepción de mensajes que caracteriza a las sociedades contemporáneas.⁶⁶

Independientemente de estas tendencias en el ejercicio docente, hay que señalar que también hay prácticas de enseñanza que tienen como único sustento, los saberes prácticos y las creencias⁶⁷ de que una lengua se aprende simplemente hablando, proponiendo solamente situaciones comunicativas.

⁶⁵ J. P. Bronckart. *Las ciencias del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?*, París, UNESCO, 1985, p. 7. *Apud: Ibid.*, p. 18.

⁶⁶ *Id.*

⁶⁷ "...los componentes de unas redes complejas que forman el entramado intelectual del profesor [...] se denominan *teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes*. Estos sistemas conceptuales se originan y se desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de experiencias almacenadas en

No obstante que la oralidad es importante, se debe considerar que las modalidades lingüísticas (oral y escrita) se complementan en los usos reales, por lo que la enseñanza de una lengua requiere de un estudio equilibrado e integrado. Esto se refrenda al considerar lo que muchos docentes reportan sobre lo complicado que resulta el trabajo sobre las habilidades orales en el aula, señalando como dificultades: que en muchas de las ocasiones, los *currícula* no definen, ni desarrollan de manera suficiente los objetivos y contenidos de aprendizaje de la lengua oral y lo complejo que resulta evaluar con objetividad el uso oral de la lengua, ya que intervienen diversos factores como la inmediatez, la irreversibilidad de lo que se dice y la personalidad de los alumnos; la gestión de la participación equilibrada; el clima de respeto para la interacción de los alumnos y las actitudes de tolerancia y cooperación que tanto alumnos como profesor se deben mostrar.⁶⁸

A pesar de las dificultades que implica la evaluación de lo oral, a la fecha se han realizado numerosas investigaciones sobre el habla en las aulas, cuyas orientaciones pueden ser:

Estudios hechos con un *enfoque sociológico y sociolingüístico*: trabajos realizados dentro de corrientes como el interaccionismo simbólico, la etnometodología, así como los que provienen de la tradición etnográfica y la sociolingüística. [...]. Dentro de este enfoque y de su diversidad disciplinar, predomina la atención a los contextos sociales y culturales en los que se desarrolla la interacción oral. El aula se entiende como un contexto social, con una subcultura peculiar dentro de la que se desarrolla un tipo de intercambio oral distinto del que se encuentra en otros contextos sociales. En el aula, además, repercuten las diferencias (socio) lingüísticas que inciden en el futuro escolar de los estudiantes.

Estudios hechos con un *enfoque lingüístico*, en los que incluimos la pragmática, el análisis del discurso y el análisis de la conversación. [...] La atención predominante

la memoria; están determinados por los contextos educativos; son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión; no tienen por qué reproducir significados, estandarizados o comúnmente aceptados y, a diferencia del conocimiento científico, tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos, incluyendo elementos conscientes y preelaborados a la vez que elementos inconscientes e improvisados". C. Ballesteros, M. Llobera, M. Cambra, J. Palou, M. Ribera, I. Civera y J. Perera. "El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma" en: A. Camps (coord) *El aula como espacio de investigación y reflexión*, España, Graó, 2001, p. 197.

⁶⁸ Vid. M. Vilà. "Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal: propuesta de un modelo" en: *Ibid.*, pp. 87-88.

se presta a los rasgos formales –lingüísticos, discursivos– del habla, y a las estructuras del intercambio oral típicas de la situación que se da en las aulas. Estudios hechos con una *meta educativa*. Recogemos aquí referencias de trabajos que, aun fundamentándose a veces en planteamientos propios de las corrientes anteriores, se distinguen porque su finalidad es el análisis de las situaciones de aula con el fin de mejorar la intervención didáctica. El interés por el estudio del lenguaje en el aula ha crecido con el reconocimiento de su papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de la antigua tradición que estudiaba las interacciones en el aula en relación con la eficacia docente.⁶⁹

Independientemente de la orientación, algunos reportes de muchas de las investigaciones realizadas sobre este ámbito, coinciden en señalar que en el aula, uno de los usos más importantes del lenguaje es la interacción entre docente y alumnos, la que corresponderá a la forma en que se emplea para la enseñanza, por lo que el papel del docente es decisivo y fundamental para que los alumnos se apropien de manera significativa de uso de la lengua.

2.2. FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

La época actual es un tiempo de significativos avances científicos y tecnológicos que nos exigen nuevas formas de concebir la vida y por consiguiente de operar diferentes herramientas. Es la era de la comunicación y la tecnología, por lo que es necesario contar con las suficientes competencias para hacer frente a las exigencias que estos avances han impuesto en todas las áreas de la actividad humana, de ahí que:

...la entrada en escena de factores tales como el incesante desarrollo de las comunicaciones, o la proliferación de los contactos internacionales, junto con otros muchos cambios y avances que éstos han traído aparejados, han convertido en un requisito, casi indispensable, para el ciudadano de nuestro tiempo, el desarrollo de la **capacidad de comunicarse** con individuos pertenecientes a comunidades lingüísticas diferentes a la suya. De ahí que se haya llegado a consensuar como una prioridad hoy en día el localizar la fórmula más acertada que facilite a los alumnos la posibilidad tanto de **comprender** lo expresado por gentes que hablan otras lenguas, como de **hacerse entender** ellos mismos de una manera lo más **correcta, apropiada y fluida** posible en lenguas foráneas. [...] [Asimismo] ante el rápido avance en la práctica totalidad de las ramas del saber, procesar correctamente la

⁶⁹ J. Barrio. "Lengua oral en educación infantil" en: *Ibid.*, pp. 111.

información que recibimos se percibe como una capacidad casi inexcusable. Así, entender al leer cualquier instancia, de entre la enorme cantidad de información especializada que se vierte cada día, por ejemplo, en Internet por todo el mundo, parece casi una “condición indispensable para la supervivencia” en nuestras sociedades: obtener información sobre acontecimientos o personajes remotos, comprender instrucciones procedentes o relativas a diferentes campos del saber, poder acceder al mercado de productos de diversa índole, recibir mensajes de individuos a los que quizás nunca lleguemos a conocer personalmente, son, tan sólo, algunos ejemplos.⁷⁰

El sólo contar con la competencia lingüística de la lengua materna, representa un rezago y empobrecimiento cognitivo para enfrentar y adaptarse mejor a una sociedad más multilingüe, multicultural, tecnificada y económicamente globalizada, razón por la cual es importante y prioritaria la adquisición y dominio de un lengua extranjera.

En el caso particular centraremos la atención en la lengua francesa, ya que ésta goza de una tradición internacional y en la tendencia actual se perfila como una segunda o tercera lengua, “...después de haberse impuesto con el paso de los siglos en el ámbito nacional y posteriormente internacional hasta el punto de convertirse en una lengua hablada en unos cincuenta países de los cinco continentes”⁷¹.

La enseñanza del francés como lengua puede tener tres acepciones: como lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua.

Como lengua materna⁷² se puede indicar que es la primera lengua que habla el niño, la que la madre habla y le enseña, la del contacto con su medio ambiente y del país donde vive.⁷³ Asimismo se puede indicar que ésta es la lengua

⁷⁰ M.P. Montijano. *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*, Málaga, Aljibe, 2001, pp. 19-20.

⁷¹ Vid. M. Hagège. “Le Français, histoire d’un combat” en: Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa. Revista de información Label France, edición española, París, diciembre 1996, No. 26, pp. 33-35.

⁷² “La presencia del adjetivo ‘materna’ en la expresión: ‘lengua materna’, (traducción del latín medieval: lengua materna ‘designando un hablar ‘vulgar’ aparecido en Europa a partir del siglo IX, por oposición a la lengua culta del época, el latín) prepara a una focalización sobre la noción de lengua adquirida o contacto con la madre, conforme a la etimología del término (materno viene del latín: mater, la mamá) en el sentido de primera lengua adquirida. Esta definición de ‘Langue maternelle’, la da el Petit Robert (1998)”. J. J. Richer. *Introduction á la enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, p.10.

⁷³ Larousse. *Diccionario Larousse*, México, Larousse, 1998, p. 529.

primera de interacción, la que desde niños aprendemos de acuerdo al entorno y a las diversidades socio-culturales del lugar en donde nos desarrollamos biológica y cognitivamente y con la que nos comunicamos normalmente.

Como lengua extranjera, es primeramente una noción de política lingüística porque refiere a la posición o estatus que le asigna el país que insta de su aprendizaje, lo cual puede ser con base en: la situación geográfica de los países en cuestión, las demandas nacionales (política educativa de lenguas) y los intereses y aspiraciones de grupos sociales.

Por lo tanto se puede decir que las lenguas extranjeras, son las lenguas que son designadas por el sistema educativo de un país, en comparación con otras que se dejan al libre aprendizaje del individuo. El francés al igual que el inglés son las lenguas extranjeras que más se enseñan en el mundo.⁷⁴ En la dimensión sociolingüística, una lengua extranjera no corresponde a las prácticas comunicativas efectivas de una sociedad global, ya que una lengua puede ser hablada por una comunidad más o menos amplia en un territorio.

La diferencia de francés como lengua segunda y como lengua extranjera, radica en que la primera se adquiere para aprender otras materias y puede en ciertos países estar presente en el medio económico y social de los alumnos, un ejemplo puede ser el caso de los niños, hijos de inmigrantes quienes ingresan a colegios franceses. Ellos primero toman el francés como lengua extranjera (FLE) y luego como lengua segunda (FLS).⁷⁵

Independientemente de lo señalado, podemos referir que han sido muchos los métodos empleados para la enseñanza del francés como lengua extranjera, entre los cuales se pueden citar:

⁷⁴ Vid. J. J. Richer. *Op.cit.*

⁷⁵ *Id.*

- El método natural, en el que el objetivo principal es hablar y comprender, sin normas gramaticales, puesto que la gramática se encuentra implícita y el único material es el entorno.
- El método tradicional, vigente por décadas, implica una enseñanza-aprendizaje y en el que se concibe la lengua como un conjunto de reglas y de excepciones a memorizar y que por centrarse en “una cultura cultivada”, habilita al estudiante principalmente en las actividades escritas al estar en contacto con la Literatura, la Historia y las Bellas Artes. El papel del docente es magistral y dominante.
- El método directo, surge a partir de experiencias personales de sus creadores, quienes piensan que en la enseñanza-aprendizaje de la lengua la gramática no es importante y que se debería dar prioridad a la parte oral. La teoría es el asociacionismo y la técnica empleada es a través de la dinámica pregunta-respuesta. Se recurre a los gestos, la mímica, y el empleo de objetos e imágenes.
- El método audio-oral, se concibe a partir de las teorías del análisis contrastivo, del conductismo y del distribucionalismo, se desarrolla con la ayuda de los aparatos de audio, para la memorización-repetición, en un reemplazo constante de las formas gramaticales que conducen a un automatismo.
- El método SGAV (estructuro-global-audio-visual), que tiene como base la lingüística de la palabra, se maneja por medio de tablas estructurales con técnicas de repetición-memorización, empleando los avances tecnológicos. Se comienzan a esbozar los primeros laboratorios de lengua. Una teoría interesante, es la expuesta por P. Guberina, sobre los procesos suprasegmentales, concernientes al ritmo, entonación, pausa, tiempo de la frase, etc.
- La metodología comunicativa o “*Approche Globale*”, se centra en las necesidades del estudiante para que alcance una competencia comunicativa. Este debe responsabilizarse de su aprendizaje y desarrollar su autonomía ayudado por el profesor, quien se convierte en un facilitador y organizador del aprendizaje en un clima de confianza creado por él mismo. Las actividades se desarrollarán por medio de las interacciones entre profesor-estudiante y estudiantes-estudiantes, ya sea en pares, pequeños grupos o el grupo entero; utilizando las nuevas tecnologías y el empleo de documentos auténticos.⁷⁶

Como se puede observar la gran mayoría de los métodos se centran de manera particular en alguno de los aspectos estructurales de la lengua y sólo el método comunicativo considera al dominio de los aspectos culturales como parte de la competencia comunicativa.

En el enfoque o método comunicativo, son importantes los aspectos pragmático, social y cultural porque obligan a sobrepasar el aspecto puramente lingüístico y funcional de la enseñanza de la lengua, considerando que la adquisición es progresiva. Tomando como base estos preceptos, se decidió retomar este método para delinear la enseñanza del francés como lengua

⁷⁶ J. J. Richer. *Didactique du FLE: méthodologies*, Dijon, France, Université de Bourgogne, Dijon, 2004.

extranjera a niños de educación primaria, experiencia que a continuación se explicará.

2.3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES LÚDICAS PARA LA ENSEÑANZA DE FLE

La propuesta que en esta sección se explicará, es el resultado de la experiencia de pensar a las actividades lúdicas como estrategias o recursos para la enseñanza de la lengua francesa a niños de educación primaria. Esta experiencia docente tuvo lugar en el Colegio Francoamericano, ubicado en Mazatlán, Sinaloa durante el periodo escolar 2006-2007 con niños de entre 6 y 10 años de edad.

En esta propuesta, se consideró a la enseñanza como el andamio o apoyo que hace posible el aprendizaje significativo, es decir:

...como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos.[...] corre a cargo del enseñante como su originador, pero al fin y al cabo es una *construcción conjunta* como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional (institucional, cultural, etcétera), que a veces toma caminos no necesariamente predefinidos en la planificación.[...] la enseñanza es también en gran medida una auténtica creación. Y la tarea que le queda al docente por realizar es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales en el proceso completo de enseñanza-aprendizaje.⁷⁷

En correspondencia con esta concepción de enseñanza, las estrategias se pensaron como los medios o recursos para ofrecer esta ayuda, por lo que serían “...*procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.*”⁷⁸

⁷⁷ F. Díaz-Barriga y G. Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc-Graw Hill, 2007, p.140.

⁷⁸ CH. West, K. Farmer y P. Wolff. *Instructional design. Implications from cognitive science*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1991. *Apud: Ibid.*, p.141.

El aprendizaje significativo se entendería como "...la adquisición de la información de forma sustancial (lo 'esencial' semánticamente hablando); su incorporación en la estructura cognitiva no es arbitraria, sino que se hace relacionando dicha información con el conocimiento previo."⁷⁹

Con base en los conceptos antes señalados, se consideró que los recursos idóneos para la enseñanza del francés en el Colegio Francoamericano, podrían ser las actividades lúdicas o juegos. Esto se ultimó al considerar los cinco aspectos siguientes:

1. Consideración de las características generales de los aprendices.
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se abordaría.
3. La intencionalidad o meta que se deseaba lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debería realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto subjetivo creado con los alumnos hasta ese momento.⁸⁰

Respecto al primer punto, debe señalarse que los alumnos a quienes se les impartió este tipo de enseñanza, fueron niños que cursaban diferentes grados del nivel de educación básica en un colegio de enseñanza particular. A esto debe agregarse que por el tipo de escuela, la enseñanza del francés como lengua extranjera representa un plus en la formación del nivel primario. Todos los alumnos fueron niños que no presentaban algún problema tanto físico como psicológico por el cual requirieran de apoyos especiales, es decir no eran alumnos a los que se les refiriera como niños con capacidades diferentes o con necesidades educativas especiales.

⁷⁹ G. Hernández. *Op.cit.*, pp.138-139.

⁸⁰ F. Díaz-Barriga y G. Hernández. *Op.cit.*, p.141.

En lo referente al punto 2, tipo de dominio del conocimiento en general y contenido curricular en particular, se puede exponer que el colegio es una institución privada que oferta una educación que cumple con lo establecido por la Secretaría de Educación Pública y por la particular del Estado, ampliando y diversificando algunas áreas curriculares como es el caso de la enseñanza de la lengua, porque se incluyen al francés e inglés como lenguas extranjeras.

Para el tercer punto, la meta a lograr fue que los alumnos adquirieran competencias comunicativas en la lengua francesa. Competencia comunicativa que se concretó en la capacidad de comprensión y expresión y en la intencionalidad y funcionalidad de su uso. En cuanto a las actividades cognitivas y pedagógicas a realizar, éstas fueron dramatizaciones, diálogos, cuentos, canciones, que con manejo lúdico fueron los apoyos para establecer las relaciones entre sonidos, conceptos y grafías, la memorización comprensiva de palabras y expresiones, el desarrollo de destrezas básicas de escucha y la adecuación de los mensajes a diferentes contextos. Asimismo la introducción a la lengua francesa de niños de educación primaria, implicaría la posibilidad de transferir competencias lingüísticas desarrolladas en la lengua materna (español) para centrar el aprendizaje hacia las competencias orales de la lengua extranjera (francés).

Para reportar lo concerniente al punto 4 y considerando la explicación del punto anterior, se puede mencionar que el proceso de enseñanza del francés a través del uso de las actividades lúdicas como recurso estratégico, activó el interés y participación de los alumnos en los temas programados; centró su atención en el uso de materiales y en el seguimiento de instrucciones para el desarrollo de las actividades; potenció la cooperación y ayuda entre los participantes y logró la apropiación de las expresiones y vocabulario enseñado así como su aplicación en situaciones cotidianas. Asimismo el empleo de tales recursos, permitió al docente fungir como mediador y organizador de la interacción y

comunicación de los participantes para lograr la meta de aprendizaje propuesta, asumiendo que:

...enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etcétera. La clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva, donde el manejo de la relación con el alumno entre sí forme parte de la calidad de la docencia misma.⁸¹

Finalmente para el punto 5 y en concordancia con lo señalado anteriormente, el contexto logrado en esta experiencia de enseñanza, fue de respeto y de confianza para cualquier duda, pregunta y participación de los alumnos, logrando así: la colaboración entre los alumnos, regulación a través del lenguaje, manejo de controversias, pertenencia al grupo y seguridad para realizar la actividad.

Cabe señalar que en algunas escuelas, el juego o actividad lúdica es considerado como un momento de relajamiento propio del recreo y por lo tanto del patio o área de juegos, sin embargo se debe valorar su aporte didáctico por lo que resulta relevante mencionar que: “Quien se lanza seriamente en la pista del juego no verá detenerse jamás su camino para lograr la comunicación, que es el objetivo principal de la clase de lengua extranjera.”⁸²

Por lo tanto para lograr la inicial competencia comunicativa en la clase de francés por parte de los niños, la actividad lúdica sería el recurso estratégico y el método a seguir sería el comunicativo o “L’approche communicative”, porque uno de sus principales objetivos es la adquisición progresiva de la competencia de comunicación o aptitud para desenvolverse en diferentes situaciones de

⁸¹ I. Maruny. “La intervención pedagógica”. Cuadernos de Pedagogía No. 174, pp. 11-15, en: *Ibid.*, p. 6.

⁸² H. Silva. <http://www.ilustrados.com/publicaciones> , consultado: 06-08- 2006.

comunicación, lo que permite confirmar que “...no es suficiente conocer el sistema lingüístico, hay que saber utilizarlo en función del contexto social.”⁸³

Recuperar este método para la propuesta particular, permitiría:

- Privilegiar las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-entorno para lograr aprendizajes significativos.
- Considerar las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas (gestos, actitudes corporales, distancias culturales).
- Y desarrollar las cuatro habilidades: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita en un nivel inicial.

Con base en lo antes señalado, se decidió que la presentación de las clases de francés para los niños de nivel primario fuera en talleres de actividades lúdicas (canciones, cuentos, plástica, representaciones y juegos diversos) donde el uso de la lengua gala sería el instrumento para participar, preguntar, reflexionar y reportar las vivencias.

Para la programación y secuencia de los contenidos lingüísticos y actividades lúdicas de esta propuesta de enseñanza, fue pertinente considerar la guía de etapas y actividades que Weiss propone para la adquisición progresiva de la competencia lingüística de lenguas extranjeras y que forma parte de la propuesta metodológica del atelier del Consejo de Europa:

1. Sensibilización para iniciar el contacto, comunicar y definir el objetivo de la unidad, la secuencia de temas, actividades y ejercicios.
2. Aprendizaje de las formas lingüísticas y socioculturales para realizar las tareas y objetivos fijados.
 - a) Presentación y explicación de los elementos nuevos (vocabulario, estructuras gramaticales, elementos culturales) verificando la comprensión.
 - b) Reflexión, análisis y conceptualización de los aspectos revisados.
3. Ejercicios de repetición, de práctica y de aplicación de los elementos
4. Ejercicios de transferencia y extrapolación (producción abierta).

⁸³ P. Martínez. *La didactique des langues étrangères. Que sais-je?*, France, Presses Universitaires de France, 1996, p. 73.

5. Resolución de problemas: utilización espontánea de vocabulario, estructuras gramaticales, expresiones, juegos de palabras, diálogos, representación de roles, ejercicios de creatividad e improvisación lingüística (producción libre).⁸⁴

Asimismo como parte de la guía anterior, se presenta un cuestionario cuyas preguntas se orientan hacia varios aspectos tanto cognitivos como de procedimientos que el docente de lengua extranjera debe tomar en cuenta para decidir sobre la pertinencia y secuencia de presentación de las actividades que estratégicamente serán un apoyo para la enseñanza:

1. ¿Cual es el objetivo de esta actividad?
2. ¿En qué nivel de aprendizaje podemos introducirla?
3. ¿Qué conocimientos lingüísticos exige tener?
4. ¿Qué saber-hacer entra en juego?
5. ¿Qué aprendizajes aporta?
6. ¿Puede realizarse de manera individual o grupal?
7. ¿Qué tipo de actividad puede ser: convergente (producción guiada) divergente (producción abierta) necesita de la resolución de problemas nuevos (producción libre)?
8. ¿En dónde se inscribe la progresión?
9. ¿En qué momento se puede proponer: al inicio, en el transcurso o al final del curso?
10. ¿Puede presentarse varias veces tal como se diseñó o exige variantes?
11. ¿Qué preparación exige?
12. ¿Qué instrucciones se deben dar?
13. ¿Cuánto tiempo dura?
14. ¿En qué momento y cómo se debe controlar la producción lingüística?⁸⁵

⁸⁴ F. Weiss. *Op.cit.*, p. 9.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 10.

Considerando lo anterior y el tiempo total de 70 horas para la enseñanza de francés en cada grado (1° a 4°) durante el año escolar, correspondiéndoles 2 clases de una hora por semana para cada grupo, la designación de actividades lúdicas para el primer grado fue de 5; para el segundo grado, 5; para el tercer grado, 6 y finalmente para el cuarto grado, 8.

Antes de presentar los cuadros de actividades lúdicas para cada grado escolar, en donde se indican la denominación de la actividad/juego, el objetivo, el desarrollo y las observaciones y resultados obtenidos, a continuación se exponen una serie de consideraciones generales que fueron importantes para cada grado escolar, tanto para el desarrollo de la programación de actividades como para otros aspectos de la enseñanza como son: conocimientos previos, materiales, ejercicios, resultados y evaluación.

Primer grado.

Total de alumnos: 18

Niñas: 10

Niños: 8

Edad: 6 y 7 años.

En la primera sesión se realizó una breve entrevista con la finalidad de saber qué conocimiento tenían del francés. Las preguntas fueron:

¿Alguien de ustedes habla francés?

A ésta refirieron unos cuantos que su papá o tíos sabían poco de esta lengua.

¿Les gusta el francés?

Contestaron que no sabían hablar francés.

Después de esto, me presenté en francés: *bonjour! Je m'appelle Elvira, comment tu t'appelles?* e inicié una ronda de presentación por parte de los alumnos. Sus reacciones fueron de risa, pero repetían la frase y todos participaron.

Posterior a esta presentación, se les indicó que aprenderían una pequeña canción y que ésta se cantaría al inicio y al final de las clases.

Una vez realizado el sondeo, corroboré que ninguno de los niños tenía noción alguna de esta lengua, pero en cuanto a la pronunciación, al repetir la frase de la presentación, noté que tenían buen oído para percibir la fonética.

Se les enseñó la canción "*Bonjour, bonjour*" con la tonada de una canción conocida por todos que fue la de "*Martinillo*".

Para este grupo decidí elaborar un cuadernillo, que consistió en: dibujos relativos a frutas, objetos o útiles escolares, frases de presentación básicas, números, canciones, etcétera. La elaboración del cuadernillo obedeció a que no se encontró un libro adecuado para la enseñanza en esta edad, ya que la mayoría apenas se iniciaba en el aprendizaje de la lectoescritura.

Los resultados de usar este cuadernillo como medio para la enseñanza del francés fueron bastante buenos, ya que los niños aprendieron a presentarse así como los colores, los números, las frutas y un vocabulario básico.

Los ejercicios consistieron en: colorear, realizar dibujos relativos al vocabulario enseñado, asociar la escritura de las pequeñas canciones con el canto y relacionar las figuras con el vocabulario básico.

En cuanto a la evaluación, se consideró que ésta sería bimestral y se enfocaría a la participación en la clase y la realización de ejercicios. La estimación de su participación retroalimentó tanto al niño en su comprensión y adquisición del manejo de este idioma, como a la que suscribe en cuanto a ofrecer indicadores para las autoridades de la escuela sobre el aprendizaje logrado.

Segundo grado.

Total de alumnos: 25

Niñas: 13

Niños: 12

Edad: 7 y 8 años.

Al iniciar el curso, se realizó un repaso de lo revisado en el año anterior que consistió en poner en ejercicio: saludos, números, días de la semana, presentación, etc.

Con este segundo grado se usó el método “*Grenadine*” que consiste en:

Sensibilizar de manera lúdica los primeros conocimientos gramaticales para iniciar a los alumnos en la francofonía, proveerlos de un instrumento de comunicación y propiciar el descubrimiento, creativo y dinámico. Los alumnos revisaron su libro y cuaderno de trabajo.

Las actividades lúdicas programadas (ver cuadros 3, 4, 5) fueron para reforzar el conocimiento que aporta el manual, sobre el uso y apropiación de ciertas expresiones.

La evaluación también fue bimestral y se consideró el desempeño y participación en clase y la realización de sencillos ejercicios.

Tercer grado.

Total de alumnos: 14

Niñas: 6

Niños: 8

Edad: 8 y 9 años.

Con este grupo también se realizó un ejercicio de repaso de los contenidos revisados anteriormente.

Durante el curso se revisó el libro “*Alex et Zoe*” y se usó el cuaderno de trabajo. Este libro está enfocado a ciertos savoir faire, enfocado a acciones cotidianas como el estado del tiempo, presentaciones, qué te gusta y qué no te gusta y se empieza a manejar la estructura de conjugaciones de verbos básicos.

Las actividades lúdicas (ver cuadros 6, 7, 8) se usaron como el medio para reforzar el aprendizaje de lo revisado en el libro.

La evaluación también fue bimestral y se consideraron los aspectos de: asistencia, participación y desempeño en clase. Asimismo como un recurso de retroalimentación para los alumnos se aplicaron unos sencillos exámenes.

Cuarto grado.

Total de alumnos: 18

Niñas: 10

Niños: 8

Edad: 9 y 10 años.

Al inicio del curso, se hizo un repaso general y se trabajó con el libro “*Tandem*” y su respectivo cuaderno de trabajo. Este libro empieza con estructuras más

formales, se abordan temas de situaciones (nuevo ingreso, viajes, cumpleaños, etcétera) y las actividades que se realizan en las historias son sobre niños en edad de la pubertad.

Las actividades lúdicas propuestas (ver cuadros 9, 10, 11) tuvieron como objetivo el ejercicio de las estructuras formales y el empleo del vocabulario.

La evaluación al igual que en los grados anteriores fue bimestral y se consideraron los mismos aspectos, además de aplicar sencillos exámenes.

CUADRO 1
ACTIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS CON EL PRIMER GRADO

Actividad/juego	Objetivo	Desarrollo	Observaciones y resultados
Canción: "Bonjour, bonjour"	Aprender saludo convencional, a través de la repetición de las expresiones fonéticas con ritmo. <i>Bonjour, comment ça va? Ça va bien, merci, je suis bien merci, au revoir.</i>	La profesora inicia la canción e invita a que los alumnos la acompañen	Los alumnos participaron con entusiasmo, se reían y cantaban de manera armónica. Esta canción en muchas de las ocasiones fue iniciada por los alumnos y cada vez la cantaban con mayor precisión y rítmica.
"Lotería de frutas"	Aprender el nombre de las frutas. Correspondencia de las formas y expresiones fonéticas (manzana, pera, durazno, plátano, uvas, naranja, sandía, cerezas, ciruela, chabacano, melón y limón).	La profesora da las cartas que tienen ilustraciones de las frutas estudiadas con su correspondiente escritura. La profesora inicia la lotería, indicando el nombre de la fruta en francés para que cada niño según aparezca la fruta mencionada coloque una fichita de papel. Cuando las 9 frutas que comprende cada carta han sido mencionadas o gritadas, el alumno o alumna que las complete primero, indicará con voz alta: <i>j'ai gagné.</i>	Los alumnos escogieron la carta a jugar, preguntaron si el llenado sería completo, parcial o de forma cruzada. Las primeras veces que jugaron, los niños solicitaron que se mostrara la cartita de la ilustración cuando se pronunciara el nombre en francés. Este juego les gustó y pidieron por varias ocasiones practicarlo. Se puede anotar que este juego fue muy solicitado, ya que cuando un niño (a) ganaba, escogía como premio una de las frutas que el grupo llevaba para la sesión y se la comía. Asimismo en repetidas situaciones, demandaron que alguno de los alumnos nombrase o gritara las cartitas de las frutas. A esta actividad, el grupo mostró total entusiasmo, diversión, disposición y atención tanto para oír el nombre de las frutas como para referirlo verbalmente en francés.
"La canasta revuelta"	Aprender los colores (rojo, negro, blanco, rosa, verde, amarillo, azul, café, morado, lila, anaranjado, dorado, plateado, gris)	Se hace un círculo y a cada niño se le da un pequeño recorte de papel de alguno de los colores indicados. Esto se hace ante la vista de todos. Cada uno de los niños dobla este papel y lo guarda en una de sus manos. La profesora puede dar una de las siguientes indicaciones: <i>changer de place les rouges, les verts, etc.</i> Ante el error de no seguir la instrucción por alguno de los niños, los demás señalan el error y en algunas ocasiones los que se equivocan, indican que salen. Continúan jugando los niños que siguen correctamente la instrucción. Esta actividad se realiza con acompañamiento musical.	Los participantes mostraron mucho entusiasmo y cada uno repitió el color que le tocó ser, con la expresión: <i>je suis rouge, je suis vert, etc.</i> Este juego les agradó, se divertieron y sobre todo se apropiaron de estas expresiones que relacionan el color, el pronombre personal y el uso de verbo <i>être</i> .

CUADRO 2
ACTIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS CON EL PRIMER GRADO

Actividad/juego	Objetivo	Desarrollo	Observaciones y resultados
"Collar de nombres"	Aprender a presentarse.	La profesora se presenta y pide a cada uno de los alumnos continúen con su presentación. Luego por medio de un hilo/estambre todos van pasándolo a la vez que se presentan, usando la expresión: <i>Je m'appelle Victor et toi? Comment tu t'appelles?</i> Así de manera consecutiva se presenta todo el grupo.	Los alumnos participaron con alegría, unos se dan una vuelta con el hilo, se divierten y ayudan al compañero con la frase cuando no la puede decir bien. Se puede observar una actitud de cooperación y asimismo la interiorización de las estructuras fonéticas de las frases que se enseñaron.
"La cuerda"	Aprender los meses del año, y los números.	Se utiliza una cuerda, un niño en cada extremo, se hace una fila con los demás y se empieza a brincar diciendo: <i>les mois de l'année sont: janvier</i> , etc. el que se equivoca o pisa la cuerda sale y toma el lugar de alguno de los extremos, diciendo los números en francés.	Todos los alumnos participaron, brincaron y repitieron a coro los números y asimismo los meses del año. Fue evidente la cooperación entre ellos y la retroalimentación para los que erraban. Se puede observar cómo la emoción ayudó a hacerlo con agrado y dinamismo, lo que potenció el uso del vocabulario.

CUADRO 3
ACTIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS CON EL SEGUNDO GRADO

Actividad/juego	Objetivo	Desarrollo	Observaciones y resultados
Canción: <i>“Bonjour, bonjour”</i>	Aprender saludo convencional, a través de la repetición de las expresiones fonéticas con ritmo. <i>Bonjour, comment ça va? Ça va bien, merci, je suis bien merci, au revoir.</i> Esta actividad se retoma para iniciar a los niños de recién ingreso, tanto a las clases de francés como al Colegio.	La profesora inicia la canción e invita a que los alumnos la acompañen. En esta situación se pide que alguno de los alumnos que cursaron el grado anterior, se presente e invite a su vez para que los compañeros de nuevo ingreso se integren y participen de esta actividad.	El entusiasmo de los alumnos de segundo grado, propició a que los de nuevo ingreso participaron y repitieron las expresiones de los saludos, no inhibiéndose ante esta condición de contacto con una lengua extranjera. Esta actividad es de preparación para abordar premiers contacts.
Ronda “partes del cuerpo”	Aprender las partes del cuerpo por medio de la interpretación y actuación de una canción que describe las partes del cuerpo (cabeza, ojos, nariz, orejas, hombros, brazos, manos, piernas y pies, con el ritmo de una polka.	La profesora dibuja en el pizarrón la figura humana, anotando las partes del cuerpo. Después de esto, se escribe la canción y se inicia el canto por parte de la profesora, repitiendo a coro con el grupo estrofa por estrofa. Es importante indicar que con el uso textual de la letra, se hace énfasis en la fonética de las vocales en francés. Se les explica de manera sencilla la correcta fonética ante las uniones de vocales Cuando se domina la canción, se propicia a una competencia entre equipos y se les pide que la canten y señalen lo que se expresa en la misma, de manera rápida. Cuando se equivoca el exponente, sale y continúa el siguiente.	Se detectó total disposición de los alumnos tanto para cantar como para señalar las partes del cuerpo que comprende la canción. De esta manera, se puede señalar que a los niños les agradó competir y exigirse realizar la actividad de mejor manera y en el menor tiempo posible. Ante los errores, nunca se expresó por parte de los alumnos frustración alguna. Los alumnos se entusiasmaron con la música y al ritmo de ésta cantaron y bailaron, señalando a su vez lo que escuchaban. Fue una actividad de baile y risa, observándose así que mediante este relajamiento se cumplió el objetivo.

CUADRO 4
ACTIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS CON EL SEGUNDO GRADO

Actividad/juego	Objetivo	Desarrollo	Observaciones y resultados
"Lotería de los útiles escolares"	Aprender vocabulario relativo a los útiles escolares.	Se hace una lotería con cartas relativas a los útiles escolares (<i>livre, cahier, gomme, crayon, cartable, feuille, couleurs, chaise, table, cantina, stylo, règle, taille- crayon</i>). Antes de iniciar el juego, se trabaja con el libro de ejercicios del método Grenadine. En este libro aparecen dibujos relativos al vocabulario, así como a verbos: <i>aimer, être, y avoir</i> . Las láminas se colorean y debajo de cada una se presenta el texto o escritura en francés. Una vez que los niños se han familiarizado con el vocabulario se juega a la lotería con las cartas hechas por la profesora. Se da un repaso del contenido de las cartas. Se invita a que alguno inicie el juego, mencionando las cartitas. De los demás niños, el que primero llene su carta, deberá gritar: <i>j'ai gagné</i> .	Se observó atención y disposición para seguir las reglas acordadas. En las primeras veces del juego, algunos de los alumnos pidieron que se repitiera, expresándolo en francés. (<i>répétez s'il vous plaît</i>). No obstante este requerimiento, siguieron con entusiasmo el juego. Este juego permitió la familiarización con el vocabulario y de esta manera el ejercicio tanto oral como la asociación con la escritura
"Collar de Nombres"	Aprender a presentarse y presentar a otra persona.	Se hace la presentación del primero e inmediatamente se presenta al que sigue, utilizando <i>il, elle, ils o elles</i> . La modificación del uso de este juego o dinámica para el segundo grado, es que el niño (a) en turno además de presentarse, tiene que recordar el nombre de los que le anteceden y es cuando debe hacer uso de los pronombres personales. Se ponen todos de pie, y se inicia la presentación pasando el hilo de la madeja, de tal manera que al término del juego todos los participantes están unidos.	Se observó que a través de este sencillo juego los niños realizaron su presentación de manera correcta, usando apropiadamente los pronombres que correspondieron para los compañeros. De igual manera que la anterior actividad, la flexibilidad en la manera de practicar la fonética y las expresiones posibilitó el uso correcto de <i>savoir faire</i> . Al término del juego cuando todos estuvieron unidos, fue un momento en que todos se jalaban, se reían, pero lo sorprendente es que tuvieron cuidado de no caerse y asimismo de reventar el hilo.

**CUADRO 5
ACTIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS CON EL SEGUNDO GRADO**

Actividad/juego	Objetivo	Desarrollo	Observaciones y resultados
"La cuerda"	Aprender los meses del año, y los números.	Se utiliza una cuerda, un niño en cada extremo, se hace una fila con los demás niños, empiezan a brincar diciendo: les mois de l'année sont: janvier..etc. el que se equivoca o pisa la cuerda sale y toma el lugar de uno de los niños que la manipulan y tienen que decir los números en francés. Quien está en turno de saltar la cuerda, tiene que decir los meses del año. Por parte de la profesora, se corrige la pronunciación, repitiendo el salto y los demás compañeros están atentos al turno, así como a la corrección fonética. Esta actividad se realiza en el patio de la escuela.	<p>Fue un juego muy solicitado en el que todos participaron, repitiendo a coro los números y en el caso de tomar el turno de brincar, se enunciaron los meses del año.</p> <p>Se puedo observar cómo la emoción ayudó a hacerlo con agrado y sobre todo de manera correcta, propiciando asimismo el alboroto, gritos, alegría y nerviosismo por quienes estaban en turno de brincar para hacerlo de manera correcta.</p> <p>Es importante indicar que la numeración fue hasta el número 30 y de los meses del año, se enunciaron los 12.</p>
"El avión"	Aprender los verbos aller y venir así como las preposiciones (à, de).	Todos hacen un avión de papel, lo dibujan a su gusto. El maestro escribe en el pizarrón las frases: d'où vient ton avion? Où va ton avion? el otro contesta: je viens de ..., je vais àLa profesora selecciona a quien va a aventar su avión y al momento de lanzarlo tiene que decir las expresiones antes señaladas. Al término de su participación va por su avión. Todos los demás están atentos a la expresión y a la selección de la profesora. Es importante que no repitan el lugar del destino de los avioncitos.	<p>Fue una actividad muy divertida, según sus comentarios ya que reportaron muchos lugares aún cuando no los conocían. Ésta les motiva para moverse de un lugar a otro llevando el avión en la mano.</p> <p>Se evidenció que estas expresiones exigieron del adecuado uso de las preposiciones: à y de, que en francés es un poco complicado con estudiantes hispanos y sobre todo en niños cuyas edades son entre 7 y 8 años. No obstante esta referencia, con la actividad se posibilitó la fácil diferenciación del verbo aller y venir y del uso de las preposiciones.</p>

CUADRO 6
ACTIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS CON TERCER GRADO

Actividad/juego	Objetivo	Desarrollo	Observaciones y resultados
Ronda “Las partes del cuerpo”	Aprender las partes del cuerpo.	<p>Se continúa con este grado, la enseñanza de las partes del cuerpo, se ponen todos de pie y conforme se escucha la canción se identifican las partes del cuerpo, se diferencian las estructuras fonéticas y en correspondencia se señalan.</p> <p>La modificación sustancial de esta actividad para el tercer grado es la escritura de cada parte del cuerpo, ya que generalmente después de haber realizado esta actividad por varias repeticiones en una sesión, se indica a los niños que se les realizará el dictado en francés. La instrucción para este ejercicio es: <i>votre cahier et crayon, s'il vous plaît !, if faut écrire !</i></p>	<p>Los alumnos se entusiasmaron con la música y al ritmo de ésta cantaron y bailaron, señalando lo que escuchaban y a su vez repitieron la expresión o palabra.</p> <p>Fue una actividad dinámica, que causó risa. Se observó el ánimo en todos los del grupo aún cuando se realizó el dictado.</p> <p>Cuando algún niño (a) no recordó la escritura, indicó: ¡no me la sé! ¡no me acuerdo! Al final se pidieron los dictados, se revisaron y se les entregó a cada uno. Asimismo se escribieron en el pizarrón las palabras para que cada niño revisara su dictado, detectara errores y los repitiera 5 veces como tarea. Ante esta pequeña tarea no mostraron enfado alguno, ya que este ejercicio fue ocasional.</p> <p>Se aprovechó el entusiasmo y atención para que el niño percibiera sus errores y realizara el ejercicio de corrección.</p> <p>Aún con esta modificación, se puede señalar que les agradó realizar esta actividad, ya que el ser flexible con los requerimientos de la escritura, permitió la disposición para cumplir la corrección de los errores de escritura.</p>
Ronda “Mientras que viene el lobo”	Aprender el vocabulario referente a la vestimenta y el uso de expresiones con el verbo hacer (faire).	<p>La ronda consiste en que se selecciona o por iniciativa de alguno de los niños se determina quién será el lobo. Este personaje durante la canción, se viste de acuerdo a la mención que hace la letra sobre la ropa (pantalón, chemise, chaussettes, chaussures) el grupo canta y hace pausa para que el que representa al lobo conteste e indique qué ropa se está poniendo. Cuando el lobo termina de vestirse, indica. <i>Je vais! Y corre para atrapar a uno del grupo, quien tomará su lugar, y así se repite la canción.</i></p>	<p>El grupo se puso de acuerdo en quién interpretaría al lobo, así como la secuencia de los participantes. La conjugación del verbo faire, que es un verbo irregular y de uso frecuente en el francés, con esta canción y actividad se revisó de manera natural, cotidiana y sobre todo se empleó en actividades o acciones que los niños puedan referenciar de manera pronta, sencilla y evidente. El aprendizaje del vocabulario se realizó de igual manera, posibilitando la fluidez y aplicación inmediata de este vocabulario.</p>

**CUADRO 7
ACTIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS CON TERCER GRADO**

Actividad/juego	Objetivo	Desarrollo	Observaciones y resultados
“¿Quién se comió los dulces de la abuela?”	Aprender los pronombres tónicos, moi, toi, lui, elle y la negación (ne pas).	Se reparten diferentes dulces (chocolates, bombones, gomitas, etc.) a los niños. La profesora pregunta: qui a mangé les bonbons de grand-mère ? Ante esta pregunta, los niños se señalan de uno por uno y contestan, seleccionado y leyendo su respuesta de la lista que se ha anotado en el pizarrón.	Todo el grupo participó tanto para contestar como para comerse los dulces, es más solicitaron más dulces con la expresión: donnez-moi un autre s'il vous plaît! y se jugó varias veces. Como se repitió el juego, esto posibilitó la corrección de los errores, escribiendo en su cuaderno lo trabajado. En correlato con esta actividad, aprendieron ciertas expresiones para pedir algo. Disfrutaron de esta actividad y reportaron que el tiempo se les había pasado de manera muy rápida.
“Me gusta mucho...”	Aprender a utilizar el verbo aimer para designar amar/gustar	Se preparan hojas con preguntas como: qu'est-ce que tu aimes manger? Quel film tu aimes? Qu'est-ce que tu aimes jouer? À qui tu aimes? Conforme se participa, se anota en el pizarrón la escritura correcta de la actividad referida, objeto o persona, según corresponda al uso del verbo, y se repite la expresión cuando no se indica o se pronuncia de manera correcta. Una vez mencionados varios objetos/actividades, los niños escriben en la hoja los que hayan seleccionado y se forman parejas para formularse preguntas y contestar.	Se aprendió a diferenciar el uso del verbo aimer tanto para referir sentimiento (amor) como para designar gusto o placer a través del ejercicio sencillo de oír al compañero expresar su sentimiento de amor y/o de gusto o placer.
“El avión”	Aprender verbo aller, venir y preposiciones(à , de, au, du, aux, des, en) nombres de países y ciudades.	Todos hacen un avión de papel, lo dibujan a su gusto. El maestro escribe en el pizarrón las frases: Ton avión va où? d'où vient ton avion? El niño debe responder en francés, je viens de Paris, o Je vais en France. Todos participan y deben escoger un país y ciudad de manera que se usen los verbos y las preposiciones correspondientes. Se avienta el avión de papel cuando un niño le pregunta al compañero que a dónde va su avión, luego pasa a recogerlo y dice que ya viene del lugar de donde fue.	Fue una actividad agradable donde todos participaron y mostraron interés de buscar el país y ciudad donde les gustaría ir en realidad. Se pudo observar que aparte de aprender las expresiones en francés, en muchas de las veces recurrieron a un mapa para buscar el lugar donde iría su avión. También preguntaron el nombre en francés de la ciudad o país. Durante esta actividad se constató que a través de esta sencilla actividad, los niños usaron de manera correcta los verbos y las preposiciones correspondientes para referir el destino de su avioncito de papel.

**CUADRO 8
ACTIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS CON TERCER GRADO**

Actividad/juego	Objetivo	Desarrollo	Observaciones y resultados
"Lotería"	Aprender vocabulario, artículos le, la, les	Se juega con las cartas de la lotería mexicana, se hacen las adecuaciones de los nombres de cada figura en francés y se pegan en la parte inferior del dibujo, tanto de la carta grande como de las chicas. La profesora reparte las cartas y da las indicaciones de cómo se jugará y cómo tienen que decir cuando alguien ya llenó su carta. Se les indica que tienen que fijarse bien para que no se les pase alguna, pues sólo se repite tres veces en francés, y no se muestra la carta, porque para esto ya todos tuvieron que haber revisado y leído la carta que van a jugar.	Todos mostraron gran emoción, pues como es un juego ya conocido por todos, siempre lo asocian con ganar una apuesta. Se les informó que no habría ninguna apuesta de dinero, pero que habría un premio para el ganador. Se observó total disposición y atención para el desarrollo de este juego, pidiendo a la profesora que repitiera todas las figuras con la pronunciación en francés para conocerlas, no obstante la instrucción dada. Después de esto, los niños aceptaron las condiciones planteadas y pidieron el inicio del juego. Después de jugar esta actividad por tres o cuatro veces, se les pidió que escribieran el nombre de algunas de las figuras de las cartas del juego, lo cual se hizo sin objeción alguna y mostraron siempre disposición para la ejercicio.
"La gallinita ciega"	Aprender las preposiciones de lugar(entre, en face, devant, à droite, à gauche, à côté, au bout) para orientar a otro.	El maestro lleva un pañuelo o tela que sirve para cubrir los ojos del niño que acepte ser la gallinita ciega, los compañeros tendrán que orientarle por medio del uso de las preposiciones que con antelación se habían explicado y revisado. De esta manera se acomoda el salón de la clase, de tal manera que quede libre un espacio de extremo a extremo para la libre circulación de quien representa a la gallinita. Cuando lo logra, la gallinita pide a otro compañero que tome su lugar para repetir la actividad.	Se percibió la emoción de todos por participar, unos querían ser los primeros en ser la gallinita ciega, otros querían cubrirle los ojos al participante y otros querían darle vueltas para que le costara más trabajo ubicarse. Se les solicitó que todos se sentaran para dar las instrucciones en francés y de esta manera escuchasen la indicación. Se pudo constatar que las indicaciones para la orientación fueron correctas, de tal manera que el juego resultó un éxito tanto en su desarrollo como para cumplir el objetivo. Se pidió la repetición constante de esta actividad y se aprovechó el entusiasmo del grupo para repetir la secuencia en caso de que alguien se equivocara, corrigiendo de manera inmediata y en un ambiente de total disfrute el error.

**CUADRO 9
ACTIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS EN CUARTO GRADO.**

Actividad/juego	Objetivo	Desarrollo	Observaciones y resultados
"El sombrero"	Aprender los posesivos. (mon, ton, son, notre, votre, leur)	Se pide en la clase anterior que todos lleven un sombrero para poder realizar este juego, en el cual se hacen preguntas: C'est ton chapeau? À qui est?, c'est le chapeau de fulanito? En la formulación de las preguntas se deben usar los posesivos y las respuestas pueden ser afirmativas o negativas.	Esta actividad resultó muy dinámica y divertida, ya que todos participan con seguridad dado que antes se han estudiado los posesivos haciendo diferencia entre singular y plural. Se pudo observar que aparte de la diversión, entendieron con el uso de este juego la aplicación de los posesivos, lo cual en muchas de las veces resulta complicado, ya que no se comprende la diferencia en el género. Lo que se pretendió es que se apropiaran del concepto de la posesión que es el género del objeto o cosa quien determina si se usa el posesivo masculino o femenino y no el posesor. Después de jugar varias veces se observó que la aplicación fue correcta.
"Dilo haciéndolo"	Aprender verbos ya vistos en la clase como: être, avoir, aimer, jouer, manger, lire, rire, écrire, dormir, sauter, danser, etc.	El maestro hace una lista de los verbos que se van a representar y se hace un repaso de los mismos. Enseguida la profesora les solicita que todos deben escoger un verbo para actuarlo, indicando que no deben repetir alguno, por lo que deben estar atentos. Cuando el estudiante pasa a representar su verbo los demás tienen que adivinar qué verbo es. Generalmente se hacen dos equipos, y gana el que adivine más representaciones	Resultó interesante ver la espontaneidad y la expresión con mímica y gestos para representar la acción del verbo seleccionado. A través de esta sencilla representación se divirtieron mucho y la participación es total, por lo que se puede aseverar que lograron aprender diferentes verbos, además de conjugarlos, porque los participantes retoman el verbo adivinado para indicar la acción en otros, es decir conjugarlo.
"Lotería"	Aprender vocabulario y artículos definidos, le, la les.	Se juegan las cartas de la lotería mexicana, cambiando los nombres al idioma francés, o se hace ésta de acuerdo al vocabulario que se desee enseñar. Después de haber jugado se pide que hagan frases de su carta utilizando los colores, o alguna de las características del dibujo. Hay premio para cuando aciertan.	La motivación y alegría que todos expresaron fue evidente ya que todos estuvieron atentos e identificaron sus cartas según las imágenes. Asimismo atendieron a la escritura y a la pronunciación para seguir el juego. Se hizo una recuperación del vocabulario, para evidenciar las diferencias entre masculino y femenino. Se confirmó la apropiación del vocabulario, cuando se les preguntó que indicaran diferentes ilustraciones de diferentes cartas del juego y sus respuestas fueron correctas.

**CUADRO 10
ACTIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS EN CUARTO GRADO.**

Actividad/juego	Objetivo	Desarrollo	Observaciones y resultados
La tiendita	Aprender a preguntar precios, cantidades. Verbos acheter y vouloir.	Se pide a los alumnos que se formen equipos donde unos van a ser compradores y otros vendedores. Se ponen de acuerdo en qué es lo que van a vender y a comprar. Se hacen billetes y monedas de diferentes denominaciones que servirán para pagar y dar cambio. Se preparan con las expresiones de: combien ça coûte?, ça fait combien? Je voudrais un kilo de.. , quel est le prix ... C'est cher!.	Este juego les interesante, además de que algunos siempre quieren ser compradores y otros vendedores, pero para evitar esto, se alternaron los papeles, tanto para la representación como para el uso de las expresiones particulares. La participación es constante y muestran entusiasmo cuando pueden seguir el juego con las expresiones correctas. Preguntan sobre muchos productos, extendiendo de esta manera la revisión de vocabulario y así diversificar el mismo. Se confirmó que de esta manera, aprendieron el savoir-faire de la compra venta, además de ampliar vocabulario.
“El ahorcado”	Aprender la pronunciación del alfabeto en francés y vocabulario.	Se escoge una palabra o verbo conocidos por los alumnos, se hacen dos equipos y ellos escogen al participante. El equipo lo auxilia para lograr obtener puntos. Pueden escoger el vocabulario o frases sencillas.	Se observó la total participación y colaboración en el equipo para salvar alguna duda. Todas las participaciones se realizaron sin ver notas. Su emoción es evidente el equipo gana. Con este juego sumamente divertido se logró el objetivo propuesto.
“La gallinita ciega”	Aprender preposiciones de lugar.(entre, en face, devant, à droite, à gauche, à côté, au bout) para orientarse o situarse .	Se lleva un pañuelo y se pide un voluntario para que llegue al otro extremo del salón con los ojos vendados, guiado solamente por las orientaciones de sus compañeros.	Se realiza antes un repaso y todos participan con preguntas. Al determinar si están listos, todos muestran gran entusiasmo por iniciar el juego. El acuerdo entre equipos se dio sin ningún problema y la asistencia del equipo para el participante es rápida y constante por lo que se puede constatar que aplican de manera correcta las preposiciones.

**CUADRO 11
ACTIVIDADES LÚDICAS REALIZADAS EN CUARTO GRADO.**

Actividad/juego	Objetivo	Desarrollo	Observaciones y resultados
"Palabras incompletas"	Aprender vocabulario.	La profesora toma una lista de palabras que ya conocen los alumnos. Escribe en el pizarrón las palabras cortándolas en dos columnas, para que queden revueltas. Se pide a la clase unir las de manera correcta. Esta actividad también se puede hacer con pedazos de cartulina y dando a los alumnos fragmentos de la palabra para que después cada uno busque el otro segmento con los demás compañeros.	Además de ser muy divertido este juego, posibilita que los alumnos se familiaricen con la escritura de estas palabras. Independientemente de la modalidad, los niños mostraron atención para detectar el segmento que de coherencia a la palabra. La participación es total y se ríen cuando no aciertan en la selección de la segunda parte de la palabra.
"Frasas revueltas"	Aprender a ordenar con coherencia un diálogo.	La profesora escribe en el pizarrón, frases revueltas de un diálogo para que los alumnos las ordenen en forma coherente. Este ejercicio se puede hacer individual o en pareja. Después se solicita que lean el diálogo. Los demás participan y hacen las observaciones para el orden y escritura correcta del diálogo.	Con esta actividad se pretendió que los niños encuentren sentido, lógica y asimismo comprendan lo que se escribe. Después de observar las participaciones se constató la capacidad para realizar un diálogo con coherencia. Se observó que en algunas veces al trabajar en pareja, discreparon y no llegaron a un acuerdo, por lo que se intervino para retroalimentarlos y de esta manera auxiliarlos en la detección del error y propiciar la corrección por parte de ellos.

CONCLUSIONES

Los señalamientos principales que en este apartado se harán, son el producto de la vivencia y reflexión que esta experiencia docente me ha permitido proponer, siendo éstos los siguientes:

Después de haber documentado el sustento conceptual, pedagógico y psicológico del juego o actividad lúdica, comparto el contenido que se le da, cuando se afirma que es un hacer algo con alegría, que es un pasatiempo en el que se ejercita alguna capacidad o destreza y que deriva en diversión, relajamiento y goce. Situación que a diferencia de la faena, trabajo y tareas, es espontánea y libre, considerando que no hay obligatoriedad para realizarlo, porque de ser así, su resultado no sería la distensión y alegría, sino todo lo contrario. Tan es así que el sinónimo de juego es recreo, ya que es el tiempo de diversión y de libertad, aunque siempre con ciertos límites de libertad, teniendo en cuenta la seguridad y bienestar de los que participan del juego.

Como fundamento de lo antes señalado, resulta relevante considerar los seis criterios que Christie establece para identificar lo lúdico: la no literalidad, efecto positivo, flexibilidad, prioridad del proceso, libre elección y control interno en el juego (ver p. 8).

El aporte del juego o actividad lúdica para el proceso enseñanza-aprendizaje ha sido reconocido desde el S XV cuando se inicia la institucionalidad de los procesos educativos, ya que en Italia se consideró que los juegos podían ser el medio por el cual, los maestros lograran la atención de los alumnos. Así se inicia una diversa y amplia historia de experiencias que en el orden de la Pedagogía, han usado a la actividad lúdica como parte del método, ya que pueden guiar al docente para programar la gradación del conocimiento, para

lograr el ejercicio de habilidades, aplicación de conocimientos y expresar actitudes y valores. Por estas posibilidades, es que se ha considerado al juego como una estrategia idónea, ya que responde a la naturaleza humana del desarrollo, es decir al impulso lúdico, a la necesidad del movimiento, descubrimiento y repetición por los cuales el niño se adapta al medio y desarrolla su individualidad o personalidad.

En el desarrollo de la personalidad, la posibilidad que brinda el juego es que el niño puede a través de la representación o simulación de ciertas condiciones, desempeñar un rol que dependerá del interjuego, es decir de la interacción con otro (s) bajo ciertas condiciones, tanto ambientales como de ejecución, para que el niño ejercite su dimensión socio-afectiva, decisión y resolución de algún problema o dilema. Así este recurso aún cuando no se presente en una situación real, el mecanismo de la semejanza de situación o de analogía, posibilita al niño ejercitar su imaginación para pensar que está en un espacio y tiempo determinado para posibilitarle la reacomodación de los marcos con los cuales interpreta y estructura la información, es decir el recurso de la actividad lúdica, tal como sugiere Piaget posibilita los reajustes de información y el desarrollo cognitivo, entendido como la equilibración dinámica y progresiva para la adaptación al medio. Adaptación que no debe entenderse como mecánica o como simple acumulación asociativa de información.

Nacemos con todo un potencial para ser creativos y juguetones, pero la vida, las circunstancias y las normas sociales, nos imponen poco a poco una forma de actuar “normal”, que bloquea todo ese espíritu lúdico, que es la base del desarrollo humano. Jugar no es nada más que experimentar.

El niño se permite el juego porque necesita explorar el entorno que le rodea para describirse a sí mismo y a los demás. Este juego exploratorio-espontáneo

va dejando paso, por imperativos sociales, al juego reglado y a los juegos específicos que limitan realmente la capacidad lúdica.

La mejor etapa del ser humano es la infancia, porque generalmente todo lo que aprendemos es a través del ejercicio, la experimentación e investigación que nos posibilita la vivencia y la experiencia que significa nuestra sensación y recuerdo para convertirse en la unidad simbólica que nos permitirá la relación con otros y consigo mismo.

La relación social únicamente será posible con la comunicación, la que a su vez posibilitará el ejercicio lingüístico para externar y reportar nuestros sentimientos, reflexiones e ideas, así como el conocer lo que otros sienten, quieren y pretender comunicar.

La enseñanza de lenguas extranjeras cobra relevancia en el tiempo actual, no sólo por las exigencias que impone la globalización para acceder a la diversidad de información que proporciona la Internet, sino porque es la posibilidad para ampliar los horizontes de conocimiento que exige la complicada realidad.

En este sentido la escuela debe presentar propuestas de enseñanza que hagan posible que los estudiantes logren la competencia lingüística no sólo en la lengua materna, sino en otras lenguas extranjeras. Razón por demás importante para que los docentes flexibilicemos nuestras formas de enseñanza y consideremos que es necesario hacer propuestas que estén acordes con las características, intereses y necesidades de los alumnos.

El uso de actividades lúdicas como recurso estratégico para la enseñanza de lenguas extranjeras, como el francés con población infantil, resulta idóneo y pertinente, si se considera que el desarrollo físico, afectivo y cognitivo del niño exigen poner en práctica lo aprendido para ejercitarlo y hacerlo propio.

Por lo tanto uno de los retos a considerar al aplicar las actividades lúdicas, es porque a los niños de primer año de primaria que apenas van aprendiendo a leer y escribir en su lengua materna, el español, no se les puede enseñar una lengua extranjera, en este caso el francés, de la manera como les están enseñando su lengua materna, tiene que ser de forma lúdica, jugando y haciendo que comprenda la acción y significado para luego poco a poco ir pasando a la escritura.

Como docente, resulta motivante el escuchar a los niños de segundo y tercer año de primaria cuando indican: “¡como me gusta la clase de francés!, ¡es la que más me gusta”!, estos comentarios, asimismo me exigen buscar otros juegos que puedan ser adaptados al tema que requiero enseñar.

La parte cultural en la enseñanza del idioma francés, es la búsqueda de la similitud en cuanto a los juegos que juegan en Francia y los de nuestro país.

Los niños de segundo y tercero, aún no se les puede enseñar la gramática francesa tomando la estructura formal, ya que apenas ellos empiezan a identificarse con las formas sintácticas de su idioma materno. Aún los alumnos de cuarto empiezan a identificar estas estructuras gramaticales de su propio idioma, aquí si ya podemos ir implementando estas estructuras de la lengua francesa, ya que son más asimilables porque ellos ya identifican lo que es un verbo.

Al decidir tomar este modelo de enseñanza de la lengua francesa con actividades lúdicas, hemos podido confirmar de acuerdo a la experiencia vivida con alumnos de estos grados mencionados, que ellos realmente disfrutaban y creemos que aprovechan más el aprendizaje de un idioma.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bibliográficas:

- Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*, México, FCE, 1985
- Avanzini, G. *La Pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México, FCE, 1997.
- Baquero, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Beuchot, M. *Historia de la Filosofía del Lenguaje*, México, FCE, 2005.
- Camps, A. (Coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión*, España, Grao, 2001.
- Chehaybar, E. *Técnicas para el aprendizaje Grupal*, México, CASE-CISE-UNAM, 1985.
- Cirigliano, G. y A. Villaverde. *Dinámica de grupo y educación*, Buenos Aires, Humanitas, 1966.
- De Grandmont, N. *Pédagogie du jeu. Du normal au déficient*, Canada, Les éditions logiques, 1995.
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc-Graw Hill, 2007.
- Dinello, R. A. *Lúdica y Creatividad*, Bogotá, Aula Alegre, Magisterio, 2001.
- Espasa-Calpe, *Diccionario Enciclopédico 1*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992.
- Fairchild, H. P. *Diccionario de Sociología*, México, FCE, 1987.
- García-Pelayo, R. y Gross. *Pequeño Larousse*, España, Larousse, 1981.
- Hernández, S., *Antología Pedagógica de Quintiliano*, México, Fernández Editores, 1957.
- Hernández, G. *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós Educador, 2006.
- Jiménez, C. A. *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*, Santa Fe de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

- Lara, L. F. ***Diccionario Básico del Español de México***, México, El Colegio de México, 1986.
- Lomas, C. y Osoro, A. (compiladores). ***El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua***, España, Paidós, 1993.
- Larousse. ***Diccionario Larousse***, México, Larousse, 1998.
- Martínez, P. ***La didactique des langues étrangères, Que sais-je?*** France, Presses Universitaires de France, 1996.
- Montijano, M. P. ***Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera***, Málaga, Aljibe, 2001.
- Noel, M. ***Filosofía de la imaginación***, México, Siglo XXI, 1988.
- Neill, A. S. ***El nuevo Summerhill***, México, FCE. 1994.
- Ortiz Oses, A. y Lanceros, P. ***Diccionario de hermenéutica***, España, Universidad de Deusto. 1998.
- Piaget, J. ***La formación, el símbolo en el niño***, México, FCE. 1994.
- Phillips, J. L. Jr. ***Los orígenes del intelecto según Piaget***, Barcelona, Fontanella, 1977.
- Saussure, F. de. ***Curso de lingüística general***, Buenos Aires, Losada, 1978.
- Trigo, E. ***Creatividad y motricidad***, Barcelona, Inde. 1999.
- Trilla, J. ***El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI***, España, Graó, 2001.
- Vigarello, G. ***Le corps redressé***, Paris, J.P. Delarge, 1978.
- Vigotsky, L. ***El desarrollo de los procesos psicológicos superiores***, Barcelona, Crítica, 2003.
- Weiss, F. ***Jouer, communiquer, apprendre***. Paris, Hachette livre, 2002.

Hemerográficas:

Hagège, M. "Le français, histoire d'un combat", República Francesa, Revista de información Label France, edición española, Paris, décembre 1996. no. 26.

Documentales:

Alvarez, A. *Categorías base y método de la Hermenéutica Analógica para interpretar procesos educativos*. Versión final de la tesis para obtener grado de Doctor en Educación, México, Mecnograma, 2007,

Richer, J.J. *Introduction à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, France, Université de Bourgogne, Mecnograma. (N.D).

Richer, J.J. *Didactique du FLE: Méthodologies*, France, Université de Bourgogne, Mecnograma, 2004.

Internet:

<http://www.ilustrados.com/publicaciones> (consultado: 06-08-2006)

<http://www.uflo.edu.ar/academia/deportes/arcpdf/2.pdf> (consultado: 10-04-2007)