

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

“Adaptación de actividades lúdicas para su inclusión en clases de francés como lengua extranjera para adultos en el contexto mexicano.”

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A:

LIDIA AMPARO VÁZQUEZ CÁRDENAS

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL:

MTRA. ROSANA VERÓNICA TURCOTT

JULIO, 2019.

ÍNDICE

Introducción	3
Capítulo 1 – Experiencia Personal y Profesional	5
Capítulo 2: Análisis conceptual	11
Capítulo 3: Análisis y sistematización de la práctica profesional.....	37
CONCLUSIONES	67
Bibliografía	70
Anexo	73

Introducción

El objetivo del presente trabajo es analizar las actividades lúdicas que he venido implementando en mi trabajo docente en clases de francés lengua extranjera para adultos de nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en el contexto mexicano. Para este fin, pretendo reconstruir y sistematizar el proceso y estrategias adoptadas con estudiantes adultos de francés de nivel A1 (MCER) en los centros de idiomas en que he trabajado, aplicando la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner a través del juego

Pocos manuales de profesores de Francés Lengua Extranjera (en adelante FLE), independientemente del método que utilicen, integran actividades lúdicas o juegos en la enseñanza para adultos. Las actividades planteadas en dichos manuales se limitan en niveles básicos a la gramática y a la repetición. Poco a poco a partir de niveles intermedios se empieza con algo de conversación, pero se mantiene el uso de actividades que abordan sólo un tipo de inteligencia, entendida desde la propuesta de Gardner. Esto se contrapone a los principios de la andragogía, en tanto que somete a los estudiantes a una metodología que no les permite participar activamente en la construcción de su propio aprendizaje y no contempla su experiencia personal ni sus características afectivas como elementos centrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En mi experiencia, los adultos que buscan aprender FLE tienen motivos diversos, principalmente el interés propio y/o recreativo (asociado al interés por viajar o por conocer la cultura francesa) y la necesidad laboral, ya sea que ésta última se refiera a la obligatoriedad de hablar el idioma para desempeñar su puesto actual (capacitación) o el interés en acceder a un puesto que lo requiera (desarrollo). La variedad de intenciones implicadas en el emprendimiento de la experiencia de aprendizaje por parte de los alumnos trae consigo retos de motivación.

Afortunadamente, la educación ha cambiado y hay nuevas teorías y metodologías que nos ayudan a mejorar la enseñanza y por lo tanto el aprendizaje. En mi experiencia, la inclusión de actividades lúdicas de aprendizaje (así como videos y canciones) tiene muchos beneficios. Permite integrar distintas inteligencias en el

proceso, mejorar la calidad de los aprendizajes y superar los obstáculos motivacionales o bloqueos psicológicos de los alumnos.

En el primer apartado del trabajo, expondré mi experiencia personal y profesional detectando obstáculos para el aprendizaje de una lengua extranjera e incorporando actividades lúdicas a la enseñanza del FLE que me ayudaron a sortear dichos obstáculos.

En el segundo apartado, mencionaré los referentes teóricos de los que se parte la incorporación de dichas actividades en la enseñanza de la lengua francesa para adultos en el contexto mexicano. Me basaré principalmente en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, pero haré mención de algunas otras teorías sobre la adquisición del lenguaje, la educación de los adultos, el diseño de material didáctico especializado, y la evaluación de la calidad del aprendizaje. Algunas de estas teorías se enfocan en niños, pero sus principios son adaptables para el análisis de los procesos de aprendizaje y su evolución en adultos.

Presentaré ejemplos de las actividades lúdicas planteadas en el salón de clase, así como ideas respecto a su adaptación para diferentes situaciones, temas, alumnos o grupos. Analizaré dichos ejemplos a la luz de las teorías previamente presentadas y describiré el aporte de la estrategia para la enseñanza del francés.

En el último apartado, presentaré mis consideraciones finales, los aportes de la experiencia a la docencia de las lenguas extranjeras y las propuestas pertinentes para trascender las limitaciones u obstáculos que dicho aporte pueda encontrar en la práctica para ser aplicado.

Capítulo 1 – Experiencia Personal y Profesional

Empecé a estudiar francés en lo equivalente a la preparatoria, High School. Vivía en San Antonio, E.U.A. y estudiaba en “Incarnate Word High School”. Una materia obligatoria era estudiar un idioma extranjero y como el español es mi lengua materna debía escoger otro, en este caso el francés (la otra opción era el alemán). Utilizábamos el libro azul de Civilización y lengua francesa de G. Mauger. Recuerdo que pasábamos la mayor parte de la clase repitiendo verbos y pequeños diálogos sin relevancia. Cuando concursamos contra otras escuelas fue en recitación, lectura o pronunciación para lo cual nos aprendimos de memoria textos de los cuales no entendía ni una palabra. El método se basaba en la repetición (repetíamos los verbos todas las clases) y hacía énfasis en la gramática. Esto era debido a que mis compañeras eran angloparlantes y la gramática del francés es muy diferente a la del inglés.

Creo que esta experiencia es similar en la mayoría de los casos en la década de 1970. Estudié lo necesario para pasar la materia, pero no aprendí nada. No estaba motivada; no sabía qué decía; no había información relevante para mí. Lo único que me pareció útil fue que la maestra era francesa y nos corregía mucho la pronunciación.

De esta experiencia, aprendí que hay que adaptar las clases a los intereses de los alumnos, y que lo aprendido les sea relevante o de utilidad. También aprendí que hay que buscar formas de motivarlos y evitar la monotonía. Los juegos en el salón de clase son una manera de romper la monotonía, así como incluir en las actividades diferentes tipos de inteligencia. Dependiendo del nivel, podemos hacer juegos que imiten situaciones reales y que por lo tanto sean relevantes para los alumnos. Dado que la importancia que la maestra daba a la pronunciación me fue muy útil, también he buscado incluir actividades para practicar o contrastar la pronunciación de ciertas palabras.

Por circunstancias imprevistas, fui a vivir a la parte francófona de Suiza (Ginebra). Aunque había estudiado francés, no había aprendido nada. Necesitaba aprender francés hasta para comer. Por este motivo, me inscribí a una escuela de francés, pero el resto del día hablaba inglés o español, y no tenía oportunidades para practicar el francés. El método en esta escuela de francés como segunda lengua estaba adaptado a personas que vivían en un país francófono, con diálogos de la vida cotidiana. Utilizaban material adaptado a adultos con actividades diplomáticas o empresariales. El profesor introducía la gramática y después modelaba un diálogo que repetíamos. Aunque aprendí más que en mi primera experiencia, el material seguía siendo poco significativo para mí. Por lo tanto, decidí irme a una ciudad cercana, menos internacional, llamada Lausana, y me inscribí en la universidad ahí.

En esos primeros meses, aprendí más de la vida cotidiana que de lo que había estudiado en la escuela. Una vez en la universidad, empecé también a utilizar lo aprendido en la escuela en mi vida diaria. Fue entonces que el francés empezó a tener sentido para mí. También empecé a contrastar el lenguaje de la universidad con el lenguaje “de la calle”. Sin saberlo en ese momento, empecé a aplicar lo aprendido en clase en situaciones reales que hacía, letreros que leía y conversaciones que necesitaba establecer.

Todo esto me lleva hoy a identificar que la inclusión de situaciones en contextos potencialmente reales, sea ésta como juego de roles, solución de problemas o juegos, permite a los estudiantes ver la utilidad o necesidad del aprendizaje y los motiva a aprender.

Empecé a dar clases de idiomas en 1989 en un instituto de idiomas particular (Interlingua – Idiomas, S.A. de C.V., 1989-1993). En ese entonces no tenía entrenamiento formal en pedagogía, sólo un curso de dos semanas del método (propio) que usaba el instituto. El método consistía en una combinación entre la presentación y repetición de estructuras gramaticales, conversaciones cortas cuyo contenido era predeterminado (es decir, no implicaba improvisación por parte de los alumnos sino la repetición de las pautas conversacionales previamente

revisadas) y pocos juegos de rol. El principal recurso educativo que se utilizaba era el pizarrón e ilustraciones elaboradas por la institución. El papel del profesor era modelar y corregir. El rol del alumno era muy pasivo, con poca internalización del contenido. Esto último se reflejaba en la manera de evaluar: se aplicaba un examen escrito mensual de contenido principalmente memorístico. Mis alumnos en el centro eran principalmente adultos, desde 18 hasta 75 años, la mayoría de los cuales tenían entre 27 y 37 años. La mayoría de los alumnos eran principiantes que necesitaban el inglés para su trabajo. El nivel que se trabajaba en ese momento hoy equivale a nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER). Cabe señalar que el centro de lenguas tenía disponibles clases hasta el nivel intermedio pero ellos le llamaban avanzado (nivel B2 MCER).

En ese entonces, como docente impartía clases utilizando el ensayo y error de manera intuitiva. Es decir, deduciendo de manera empírica, con base en un ejercicio memorístico sobre la manera en que yo misma había aprendido el idioma y un intento por replicar lo que me había funcionado a mí como estudiante. Tanto la experiencia de ser estudiante como la de descubrir empíricamente qué actividades docentes me daban mejores resultados, moldearon mi forma de enseñar. Las experiencias que resultaban positivas en mi salón de clase las repetía y las que no funcionaban, las dejaba de usar.

Cerca de 6 años más tarde, trabajé en otro centro de lenguas (Berlitz de México, S.A. de C.V., 1996-2017), cuyo método es conversacional: no se permitían los pizarrones, las clases se impartían por medio de conversaciones y los exámenes eran orales. Sólo se hablaba la lengua meta y la gramática se enseñaba en contexto, de manera implícita. Las clases en este centro iban desde el nivel A1 (MCER) hasta el nivel C2 (MCER), con cursos especializados según la profesión y campo laboral. En este trabajo di clases particulares y grupales, con grupos de hasta 20 alumnos. En esta época, al empezar a trabajar para ellos, el centro me proporcionó un curso de inducción que abarcaba su metodología y una descripción a grandes rasgos de la teoría de Jean Piaget porque también

dábamos clases a niños. Este curso me ayudó a adaptar prácticamente cualquier material a los intereses de los alumnos.

También di clases en una escuela especializada para intérpretes y traductores (Escuela Superior de Interpretes Traductores e Idiomas, S.C., 1994-1995), en cuyo caso utilicé un método gramatical, basado en la traducción de textos específicos, generalmente de hotelería y turismo. También he dado clases particulares con fines específicos, adaptándome a las necesidades e intereses del alumno en paralelo a las clases que daba en las diferentes instituciones.

Mi experiencia en esta pluralidad de contextos, específicamente en el primer centro, me permitió identificar una serie de problemas relacionados con la motivación y la poca pertinencia de los métodos utilizados para lograr una óptima internalización de los aprendizajes. Por un lado, ambos centros de lenguas tenían alumnos cuyo perfil se caracterizaba por el interés en aprender lenguas extranjeras debido a necesidades laborales o, en el caso del segundo centro, el gusto por hacer viajes internacionales. Esto solía generar problemas motivacionales, sobre todo en aquellos casos donde la motivación era principalmente extrínseca. Asimismo, la experiencia de dar clases en horarios inconvenientes (cuando los alumnos llegaban cansados tras haber trabajado todo el día o toda la semana, o llegaban medio dormidos antes de empezar su trabajo) me permitió notar que las actividades donde el alumno tiene un rol pasivo no eran ideales para fomentar el aprendizaje significativo, puesto que su eficacia se veía fuertemente afectada por factores circunstanciales como el cansancio. Ahora bien, pude identificar y enfrentar las dificultades para lograr la internalización de los aprendizajes a un nivel de aplicación.

Puedo agregar que el papel de la profesora de adultos es complejo. Cada profesor tiene su propia personalidad y aunque la manera de presentar la información se ve fuertemente influenciada por sus características, formas y preferencias, también hay que tomar en cuenta varios factores de los estudiantes (edad, intereses, experiencias previas, contacto con el idioma, etc.). Asimismo, es necesario encontrar un balance entre lo personal y la imparcialidad, con el propósito de que

la clase sea relevante para cada alumno. Nuestras ideologías o pasiones no deben interferir con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de esta experiencia personal y profesional, empecé a introducir elementos lúdicos y oportunidades para la aplicación práctica de los contenidos en mis clases. Si bien esta medida fue adoptada como resultado de la combinación de experiencias previamente descritas, cabe destacar que el énfasis en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner fue inspirado principalmente por mi experiencia en Berlitz.

Considero que una de las mejores soluciones para la problemática expuesta es la inclusión de actividades lúdicas, ya que éstas pueden incluir diferentes inteligencias, rompen la rutina, son divertidas y por lo tanto son motivantes. De la misma manera, son útiles para superar el bloqueo psicológico resultante de la frustración ante la falta de progreso o incapacidad de entender el idioma, así como mantener a los alumnos en un rol activo, lo cual contribuye a superar el cansancio como obstáculo para el aprendizaje.

La actividad lúdica es un ejercicio que proporciona alegría, placer, gozo, satisfacción. Es una dimensión del desarrollo humano que tiene una nueva concepción porque no debe de incluirse sólo en el tiempo libre, ni ser interpretada como juego únicamente. [...]

Lo lúdico es instructivo. El alumno, mediante lúdica, comienza a pensar y actuar en medio de una situación determinada que fue construida con semejanza en la realidad, con un propósito pedagógico. [...]

El valor para la enseñanza que tiene la lúdica es el hecho de que se combina la participación, la colectividad, el entretenimiento, la creatividad, la competición [sic] y la obtención de resultados en situaciones problemáticas reales [...].

(Martínez,2008)

Desarrollé mi experiencia profesional incorporando actividades lúdicas y prácticas al método de enseñanza del FLE teniendo por objetivo la integración de las inteligencias múltiples descritas por Howard Gardner (las cuales explicaré en el

siguiente capítulo) y el logro de objetivos de aprendizaje en niveles de comprensión, aplicación y evaluación entre pares. Para estos fines, las estrategias utilizadas implicaron el uso de material didáctico adaptado por mí a partir de juegos infantiles populares en México para poder ser usado con población adulta. Esto debido a que, como mencioné anteriormente, a lo largo de esta experiencia trabajé con individuos y grupos de hasta 20 personas, la mayoría de los cuales estaban compuestos por adultos (si bien llegué a dar clases a niños).

La finalidad con que implementé estas medidas dio los resultados esperados de las mismas, es decir, tanto la motivación de los alumnos como su internalización de los aprendizajes mejoraron significativamente.

Considero lo anterior relevante en tanto que el análisis y sistematización de mi experiencia integrando actividades lúdicas y prácticas en la enseñanza del FLE puede constituir un marco de referencia para la adopción de estas prácticas por otros docentes. Dado que, según mis resultados, las actividades de este tipo representan una solución efectiva para los problemas de motivación, incrementan la calidad del aprendizaje y ayudan a la internalización de los contenidos, recomiendo la adopción de estas prácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos.

Esto sería una aportación valiosa al campo de la enseñanza del francés porque, si bien estas estrategias son conocidas y utilizadas en el trabajo con niños y adolescentes en múltiples ámbitos, suelen ser descartadas como una manera viable de trabajar con adultos en la enseñanza de idiomas. De acuerdo con mi experiencia personal como docente, esto es un error, dado que la población estudiantil adulta en especial puede beneficiarse de una variedad de técnicas como la que desarrollé en este trabajo. Lo anterior lo justificaré a continuación, en el capítulo dedicado a la revisión de los conceptos y teorías en que sustenté estas intervenciones.

Capítulo 2: Análisis conceptual

En este capítulo, presentaré las teorías que dan sustento conceptual al análisis de la experiencia profesional previamente descrita, tanto en términos del problema planteado como de la intervención lúdico-práctica propuesta. A pesar de que mi introducción de actividades lúdicas y prácticas a la enseñanza del FLE fue algo principalmente intuitivo y empírico, la literatura concuerda con mis planteamientos y le da solidez a la sistematización de mi experiencia.

Comenzaré haciendo mención de algunas teorías sobre la adquisición del lenguaje y su relación con los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Mencionaré principalmente teorías conductistas (Skinner), innatistas (Chomsky), cognitivistas y constructivistas (Piaget, Vigotsky).

Más adelante hablaré de andragogía, una teoría sobre el aprendizaje en adultos. En este trabajo manejaré indistintamente los términos andragogía y educación de adultos. Posteriormente, explicaré la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner. También haré una mención general de las aportaciones de María Montessori al diseño de material didáctico escalable y la relevancia de la taxonomía de objetivos educativos propuesta por Benjamín Bloom.

Teorías sobre la adquisición del lenguaje

Según la cronología trazada por González (s.f.), Brunos F. Skinner plantea el condicionamiento operante como mecanismo de adquisición del lenguaje, entendido como conducta verbal observable. Si bien esta teoría no logra explicar la rapidez con que se da el proceso en los niños ni el dominio de los mismos sobre reglas gramaticales en un ambiente donde el lenguaje que podrían imitar está lleno de oraciones con una estructura gramatical trunca o incorrecta, sí permite conceptualizar la adquisición del vocabulario necesario para nombrar acciones y objetos. La relación entre estímulo y respuesta en dicha teoría explicaría este

proceso de aprendizaje en términos de la satisfacción de necesidades personales, tanto físicas como afectivas.

Múltiples autores criticaron la noción del conductismo como explicación del aprendizaje lingüístico debido a que el grado de complejidad con el que éste permitiría usar el lenguaje no abarcaba el uso creativo del mismo por parte de los niños. Como respuesta al conductismo es pertinente plantear que, para Chomsky, el lenguaje se adquiere a partir de estructuras gramaticales innatas. Éste último enfocó su propuesta al planteamiento de posibles reglas gramaticales universales (presentes de manera innata en el ser humano desde el nacimiento), a partir de las cuales se pudiera construir ilimitadamente con el vocabulario adquirido. Su teoría conceptualiza la adquisición del lenguaje como un proceso deductivo, donde el niño no tiene más que descubrir la forma que adoptan los principios gramaticales universales en el idioma específico del contexto donde crece. A estas variaciones en la colocación de los principios universales según la lengua específica del hablante, Chomsky las denominó parámetros. Aprender una lengua a cualquier edad, desde esta perspectiva, implicaría la comprensión de los parámetros según los cuales pueden aplicarse los principios universales innatos de la gramática. La teoría de Chomsky ha sido criticada, desde la filosofía y la lingüística, por entender el lenguaje como algo abstracto, y limitarse a intentar una taxonomía de reglas gramaticales sin estudiar la relación entre el lenguaje y la intención comunicativa (González, s.f.). En mi opinión, el lenguaje es impredecible y una simple respuesta puede tener un significado muy diferente dependiendo del contexto, entonación, intención, etc. Las actividades lúdicas son un simulacro de actividades reales, que siguen un grupo de reglas y aun así, los resultados siempre son diferentes. Chomsky hace hincapié en la necesidad de reglas pero no le da la importancia que merece al factor humano.

Por su parte, autores como Piaget y Vygotsky abordaron la relación entre el lenguaje y la cognición. Cabe aclarar que la teoría de Piaget no se enfoca principalmente en la adquisición del lenguaje, sino en el desarrollo cognitivo. Para dar contexto a sus aportaciones con relación al lenguaje, tanto como a las

aportaciones que han hecho sus seguidores, es relevante en un principio explicar las generalidades de su teoría y las etapas de desarrollo infantil que plantea.

La teoría de Piaget es constructivista; es parte de un conjunto de diferentes teorías que coinciden en señalar que el desarrollo y el aprendizaje humano son el resultado de un proceso de construcción y no sólo de la acumulación y absorción de experiencias ni solamente un programa inscrito en un código genético. El conocimiento no es un estadio sino que es un proceso (Carranza, citada en Anzaldúa y Ramírez, 2003).

Menciono las teorías constructivistas como innovadoras en su momento y todavía vigentes en el sentido de que el enfoque cambia según la audiencia y no basados en el programa o el material a enseñar. El punto de vista da un giro de 180 grados. El constructivismo cambia de centrar el proceso educativo en la enseñanza de un programa a centrarlo en el estudiante.

Puesto que el español y el francés son ambas lenguas romances (derivadas del latín), los adultos van a establecer una conexión con la lengua que ya conocen, que en este caso es el español. De ahí la relevancia del constructivismo pues los alumnos no empiezan desde cero como se sugiere en la teoría de John Locke de la Tabula Rasa. Algunos ejemplos son verbos como venir y dormir que son iguales en significado y escritura en ambos idiomas (cognados verdaderos) o algunos otros que son similares, tal como el verbo apprendre (en francés) y aprender (en español).

Piaget plantea que el proceso de conocimiento, como el de aprendizaje (la adquisición de este), es el resultado de las interacciones entre el sujeto con el entorno que lo rodea. Analiza la relación entre la percepción, la construcción del conocimiento y la etapa del desarrollo en que se encuentra la persona. El desarrollo de la inteligencia corresponde a una creciente complejización de los esquemas de acción y de pensamiento que vamos formando al transformar una percepción en conocimiento (Carranza, citada en Anzaldúa y Ramírez, 2003).

El alumno observa, registra y confronta las características del nuevo objeto con los conocimientos, impresiones y experiencias que ya posee (asimilación), y por otra parte, confronta su nueva adquisición con las informaciones y experiencias de su entorno físico y social (acomodación). Empieza un proceso para restablecer el equilibrio perdido y esto atribuye significado a los nuevos contenidos. Es importante el énfasis a la palabra “percepción”, ya que el alumno no aprenderá al pie de la letra (Carranza, citada en Anzaldúa y Ramírez, 2003).

El profesor deberá partir de los aprendizajes anteriores y que tengan algún significado para el alumno, dentro del espectro de intereses y conocimiento que los estudiantes tienen, para establecer una conexión entre lo que saben y lo que se desea que sepan (Carranza, citada en Anzaldúa y Ramírez, 2003).

Cuando se aprende una lengua extranjera como adulto, el proceso de aprendizaje es consciente. Los alumnos toman la decisión por sí mismos y necesitan información para tomar dicha decisión. Es importante ser explícitos informándoles en qué etapa están, establecer las metas a alcanzar a corto y mediano plazo y la responsabilidad de los alumnos en el proceso de este aprendizaje.

Desde el enfoque constructivista, debemos dar oportunidad para que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, sin adelantarnos y darles las respuestas. Hay que darles tiempo de asimilar según sus esquemas y recursos de comprensión (Anzaldúa y Ramírez, 2003).

Los alumnos tienen conocimientos o percepciones previas. El papel de la profesora, desde una perspectiva constructivista, es el de contribuir a la transformación de los esquemas de los alumnos. Si las concepciones son poco fundamentadas, incorrectas o incompletas, la profesora ayudará a ampliar sus esquemas hacia la construcción de redes de significados cada vez más amplias y coherentes que sean útiles, sin dejar que la lógica o forma diferente de pensar o incluso la personalidad se imponga. La interacción entre los mismos alumnos también juega un papel importante por pertenecer al mismo grupo de edad,

espacios de socialización, de intereses, o estilos de aprendizaje (Carranza, citada en Anzaldúa y Ramírez, 2003).

Todo esto en la enseñanza de idiomas, nos lleva a no limitarnos al contenido lingüístico, si no que al momento de preparar la clase, se debe considerar los conocimientos previos, los intereses de los alumnos, el contexto más adecuado para presentar el material y el tipo de actividades que realizaremos, ya sea grupales, en parejas o individuales. Todo lo anterior con el objetivo de facilitar el aprendizaje y posteriormente la internalización de la información.

Piaget considera el lenguaje como una manifestación de la función simbólica. En su teoría, el pensamiento antecede al lenguaje verbal. Esto se plantea a partir de la posibilidad de observar el pensamiento a partir de la acción: la manera de relacionarse con los objetos a su alrededor ilustra el grado de entendimiento que tienen los sujetos sobre el uso propio de cada objeto.

En el caso de los adultos, en su aprendizaje empiezan por representar lo conocido por medio del lenguaje y continúan desarrollando el lenguaje como respuesta a su necesidad de resolver problemas a partir de él.

Por lo general, los adultos que estudian francés (o alguna lengua extranjera) lo hacen porque tienen una problemática específica que desean resolver. Ésta puede ser por necesidad del idioma para el trabajo, viajes o estudios. Los adultos poseen la mayoría de los conceptos abstractos pero los comportamientos o conceptos en la otra lengua pueden ser diferentes. Es una parte que debemos incluir en nuestras clases.

Así, es posible concluir que el lenguaje, sin importar la etapa de desarrollo cognitivo en que se encuentre la persona que lo adquiere, no puede ni debería aprenderse “en el vacío” sino que su internalización está necesariamente relacionada con su utilidad. En otras palabras, la persona en todas sus etapas del desarrollo necesita que el lenguaje responda a sus necesidades para poder hacerlo suyo; internalizarlo.

Mi interés por mencionar a varios autores en este proyecto, no es el de estudiar a cada uno de ellos. Es el de mostrar la evolución desde la enseñanza de un idioma con el método de traducción, al constructivismo, método conversacional o el método directo. Esta evolución progresiva nos aporta algo positivo en cada paso sin que esto implique que tengamos que seguir cada uno de ellos para llegar a dónde estamos.

Cada profesor tiene una forma única de enseñar, independientemente del método que utilice. Cada uno de nosotros seleccionamos un poco de cada teoría (conscientemente o no) para preparar e impartir cada clase. No sólo nos basamos en nuestros conocimientos del tema sino en las necesidades específicas de cada uno de los alumnos. Piaget y Montessori fueron pioneros en este aspecto. Ambos se enfocaron en los alumnos. Piaget en el desarrollo cognitivo según la edad y Montessori incluso en el desarrollo de material especial para los sujetos. Considero que, como profesores, siempre deberíamos pensar primero en las necesidades de nuestros alumnos al planear una clase. De esta manera, la clase sería relevante y por lo tanto facilitaría la internalización de la información.

Teorías en torno al aprendizaje de los adultos

Ahora bien, para desarrollar el marco contextual de teorías aplicadas (o aplicables) al aprendizaje adulto, mencionaré las aportaciones a la enseñanza de idiomas que se pueden rescatar de la andragogía, de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y de las aportaciones de Montessori al desarrollo de material didáctico especializado.

La andragogía es el término que se utiliza para referirse específicamente a la didáctica correspondiente a la educación de los adultos. Según los principios de la misma, el docente que trabaja con población adulta debe tener en mente que dicha población rara vez se encuentra en el sistema escolarizado a la par que en otros ambientes de aprendizaje formal. Por este motivo, las experiencias de aprendizaje diseñadas para adultos deben partir de su experiencia o, en su

defecto, poder relacionarse con dicha experiencia, para que al ser tangibles y aplicables puedan interiorizarse con mayor facilidad. Asimismo, se recomiendan las actividades lúdicas en los procesos con adultos porque permiten mantener su atención y evitar el agotamiento mental de participar en actividades de corte academicista. Pero quizá la aportación más importante de la andragogía a la enseñanza para adultos es la descripción que hace del rol del docente en el proceso. Éste debe asumir una función de facilitador y orientador del aprendizaje, convirtiendo el proceso en uno de acompañamiento, guiado por las motivaciones, características, necesidades de aprendizaje e intereses de los adultos a los que orienta. En palabras de Di Bella y Batista (2006), “[...] quien funge como docente de adultos tiene la tarea adicional de ser un orientador, tutor, asesor, facilitador, andragogo e investigador. Es decir, debe ser el conductor democrático de su grupo quien a través de estrategias de participación y horizontalidad orienta al participante adulto en la gestión de su propio proceso educativo.”

Así pues, la andragogía es relevante para el planteamiento de las estrategias lúdicas como aportación a la enseñanza del francés como lengua extranjera porque valida la necesidad de considerar los intereses y motivaciones del alumno adulto como una parte relevante del contexto didáctico, así como la utilidad de utilizar el juego para relacionar el contenido de la clase con la experiencia vivida de los alumnos y permitirles relacionarse con los aprendizajes sin agotarse mentalmente.

De acuerdo con Ortíz Jiménez, citado por Cazau, el concepto de andragogía es un neologismo propuesto por la UNESCO en sustitución de la palabra pedagogía, para designar la ciencia de la formación de las personas adultas, de manera que no se haga referencia a la formación de la niña, o del niño; sino a la educación permanente.

Las características del alumno adulto según Knowles (1980), el “padre” de la andragogía, son:

1. La necesidad de saber – el adulto necesita saber por qué necesita aprender algo antes de emprender el aprendizaje y cómo puede utilizarlo en su vida real.

2. El autoconcepto del alumno – el adulto tiene un concepto de sí mismo de persona autodirigida y autónoma. Es responsable de sus propias decisiones, de su propia vida.
3. El papel de la experiencia – Los adultos llegan a la actividad educativa con gran volumen y diferente calidad de experiencia que los jóvenes. Debido a esta heterogeneidad debe ponerse gran énfasis en la individualización de la enseñanza. (De este principio también se deriva la necesidad de la inclusión de actividades que se enfoquen a las diferentes inteligencias.)
4. La disposición para aprender – Los adultos están preparados para aprender las cosas que necesitan saber para ser capaces de hacer frente efectivamente a situaciones de su vida real.
5. La orientación al aprendizaje – Está centrada en la vida , tarea o el problema. Están más motivados cuando se presenta la información en el contexto de aplicación de situaciones de la vida real.
6. La motivación – Si bien los adultos responden a algunos motivadores externos (mejores trabajos, promociones, salarios más altos, etc.), los motivadores más potentes son intrínsecos (el deseo de incrementar su satisfacción laboral, autoestima, calidad de vida, etc.)

Knowles et al. (2005) optan por clasificar las diferencias individuales del alumno adulto en tres amplias categorías:

1. Cognición
2. Personalidad
3. Conocimiento previo

Jonassen y Grabowski (1993) dividen conceptualmente las diferencias cognitivas en cuatro niveles:

- Habilidades cognitivas o inteligencia (ver Inteligencias múltiples de Howard Gardner: 1983, 1993, 1999)
- Controles cognitivos
- Estilos cognitivos
- Estilos de aprendizaje

Otra teoría relevante para justificar la inclusión de actividades lúdicas en la enseñanza del francés es la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983, 1993, 1999).

La inteligencia humana tiene diferentes dimensiones. En referencia a este punto, Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, desarrolló una teoría conocida con el nombre de "inteligencias múltiples" (conocida por sus siglas en inglés MI), la cual refuerza la idea de que hay diferentes maneras en que las personas

aprenden, representan, procesan la información y comprenden el mundo que nos rodea. Dichas tendencias globales del individuo al momento de aprender no son algo fijo e inmutable, sino que están en continua evolución.

Según Howard Gardner, la inteligencia va más allá de las matemáticas y la gramática. Él establece en 1991 que una persona puede ser inteligente de diferente forma y cada uno tiene habilidades diferentes, a las que él llama inteligencias múltiples. Originalmente habla de 7 inteligencias (Verbal-lingüística, Matemática-lógica, Visual-espacial, Motora-quinestésica, Musical, Interpersonal e Intrapersonal). En 1997 agrega una más: la naturista. Posteriormente incluye una novena, la inteligencia existencial.

El objetivo de la teoría de las inteligencias múltiples es "...elaborar un enfoque del conocimiento que sirviese por igual para evaluar todas las actividades que han sido valoradas por diversas sociedades a lo largo de la historia de la humanidad". (Sternberg, 1992 citado en Almaguer, 1998, pp. 39).

Con esto en mente, sería ilógico seguir preguntando qué tan inteligentes son los alumnos. La pregunta sugerida entonces es, ¿de qué forma demuestran su inteligencia? Cada una de estas diferentes maneras de "ser inteligente" da la oportunidad de ofrecer algo personal al mundo. Lo que hace únicos a los individuos es la forma como cada uno manifiesta su inteligencia. Además, se sabe que la inteligencia se manifiesta en más de una forma.

La identificación del tipo de inteligencia de los alumnos va directamente ligada a la motivación y la motivación, al éxito. Si trabajamos utilizando las inteligencias específicas de los alumnos, ellos sentirán que están haciendo algo que sí saben hacer, que no es difícil, lo que por una parte ayuda a eliminar el bloqueo psicológico (si lo hay) y les proporcionara un sentimiento de éxito que los motivará a continuar su aprendizaje. Si no existe una motivación continua y un éxito continuo, y en su lugar hay "fracaso", seguido por frustración, no habrá internalización ni aprendizaje.

A continuación, se definen las inteligencias propuestas por Gardner con algunas características específicas:

Lingüística (o verbal-lingüística)

Habilidad para utilizar con gran claridad y sensibilidad el lenguaje oral y escrito, así como para responder a él. Le gusta leer, escribir, contar historias, los juegos de palabras, usar lenguaje descriptivo.

Destaca en recordar, hablar, interactuar, apreciar las sutilezas del lenguaje, las adivinanzas y rimas, percibir de manera auditiva, memorizar.

Prefiere Decir, escuchar, ver palabras.

Actividades sugeridas:

- Lecturas -tanto silenciosas como en voz alta- de libros simplificados, periódicos, revistas, novelas, obras de teatro, cuentos e historias, poesías, cómics, transcripciones de películas y vídeos, etc.,
- audiciones mediante cinta de audio,
- composiciones y tareas de escritura en general (de un diario, redacción de cartas, elaboración de un comentario escrito o crítica a un texto o libro leído...),
- discusiones, debates,
- actividades de dramatización,
- juegos de palabras como el “Scrabble”,
- empleo de enciclopedias, diccionarios,
- mantenimiento de correspondencia mediante correo (ordinario o electrónico),
- elaboración de libros y diccionarios propios, identificación de las diferencias entre la información que contienen distintos diccionarios, escritura de un listado de palabras o términos que describan a un personaje de un texto,
- ejercicios de verdadero/falso sobre el contenido de un texto,

- elaboración de mapas mentales con vocabulario relacionado, expresiones empleadas para describir, expresar opinión, sugerir, etc.

Vinculando estas características a mi propuesta didáctica del uso de actividades lúdicas en adultos, he identificado que los estudiantes con predominancia de esta inteligencia prefieren juegos como Manotazo, Submarino, Gato y ---- (ver páginas 45-55)

Lógico-matemática

Habilidad para el razonamiento complejo, la relación causa-efecto, la abstracción y la resolución de problemas.

Le gusta experimentar, solucionar, trabajar con números, preguntar, explorar patrones y relaciones, jugar con juegos computacionales

Destaca en razonamiento matemático, lógica, resolución de problemas, moverse con facilidad de lo concreto a lo abstracto, organizar sus ideas

Prefiere categorizar, clasificar, trabajar con patrones y relaciones abstractas, pensar conceptualmente.

Actividades sugeridas:

- Identificación de patrones y regularidades lingüísticas en el ámbito de la pronunciación, de la gramática, del léxico, etc.,
- clasificación y categorización de listas de palabras o partes de la oración,
- actividades con materiales sobre los que hay que pensar, resoluciones de problemas y enigmas,
- mediciones, cuantificaciones, actividades que conlleven la realización de operaciones matemáticas,
- elaboración de instrucciones sobre actividades simples que sigan un orden lógico determinado,

- tareas que impliquen ordenar párrafos de un texto o viñetas de un cómic en una secuencia lógica,
- inducción de reglas morfosintácticas, de formación de palabras, etc. a partir de ejemplos empleando técnicas de descubrimiento,
- juegos que requieran pensamiento lógico (por ej., identificar la palabra que no pertenece al mismo grupo -de entre,
- ordenar palabras, sintagmas o fragmentos en oraciones o texto,
- proporcionar un título o encabezado a un texto leído u oído,
- hacer suposiciones sobre lo que sigue al fragmento de un relato oído o leído.

Visual - Espacial

Capacidad de percibir el mundo y poder crear imágenes mentales a partir de la experiencia visual

Le gusta dibujar, construir, diseñar, mirar fotos y videos, los colores y dibujos, la geometría en matemáticas

Destaca en imaginar, percibir cambios, rompecabezas, leer mapas y gráficas, pensar en términos tri-dimensionales.

Prefiere visualizar, imaginar, trabajar con fotos y colores.

Actividades sugeridas:

- Actividades de presentación o práctica que se acompañen con dibujos o ilustraciones,
- realización de dibujos e ilustraciones relativos a un texto oído o escrito,
- ver vídeos, películas, dispositivas, presentaciones en computadora,
- juegos de imaginación, rompecabezas, dibujo y colorear según instrucciones,
- proyectos que conlleven una tarea de construcción,

- grabaciones en vídeos, uso de la computadora para elaborar figuras y dibujos de acuerdo con las instrucciones,
- realización de tareas con mapas, gráficos y diagramas,
- exposición de forma gráfica de información obtenida, por ej., mediante una encuesta a miembros de la clase,
- visualizaciones (por ej., del escenario de una historia o de la apariencia física de personajes de un texto),
- descripción de dibujos, cuadros, fotografías,
- realización de dibujos que resuman el contenido de un relato o que acompañen a una serie de instrucciones,
- representación de los detalles de una descripción a través de un dibujo,
- búsqueda de una ilustración que refleje la idea principal de un texto,
- explicitación de hipótesis sobre lo que ocurrirá tras el episodio que representa el último dibujo de una secuencia de ilustraciones,
- empleo de colores para marcar contenidos que se pretenden enseñar o memorizar (por ej., el sufijo de 3ª persona del singular en presente, los plurales irregulares, etc.),
- empleo de la técnica del mapa conceptual o del mapa mental para recopilar ideas sobre las que escribir o para repasar vocabulario o lenguaje en general sobre un tema determinado,
- rellenar una tabla o gráfico a partir de información oral,
- elaboración de murales con imágenes e información escrita sobre un tema determinado (los animales, las vacaciones, la Navidad, las actividades de tiempo libre...),
- fabricación de un diccionario con ilustraciones, fotografías, recortes de revistas, etc.

En mi experiencia con los estudiantes de francés, he utilizado el juego “Submarino” en el cual los estudiantes deben imaginar una gráfica, ubicaciones, formas, distancias entre submarinos.

Motora (o quinestésica - corporal)

Habilidad de utilizar el cuerpo para aprender y para expresar ideas y sentimientos. Incluye el dominio de habilidades físicas como la coordinación gruesa y fina, el equilibrio, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad.

Le gusta moverse y hacer, tocar y hablar, sentir objetos, usar lenguaje corporal, trabajar con material manipulativo

Destaca en actividades físicas de coordinación, agilidad, deportes/baile, control corporal, actuación manualidades, uso de herramientas, obtener información a través de las sensaciones.

Prefiere tocar, moverse, interactuar con el espacio, llevar a cabo experimentos.

Actividades sugeridas:

- Asunción de papeles,
- dramatización,
- realización de movimientos según instrucciones, manualidades y actividades que incluyan tareas de elaboración y construcción de objetos,
- presentación y práctica de vocabulario a través de experiencias táctiles (por ej., los alumnos meten su mano en una bolsa, palpan un objeto y describen características de éste apreciables a través del tacto o tratan de adivinar el objeto de que se trata),
- tareas que impliquen procesamiento de la información a través de sensaciones corporales, escenificación de un relato, o de una serie de instrucciones (por ej., que transmitan direcciones),
- recortar fragmentos de texto y colocarlos en una secuencia lógica,
- demostración de lo que se ha entendido realizando la actividad, adoptando el comportamiento, la actitud, etc.,
- cortar un texto en fragmentos y ordenarlos,
- pegar carteles con los nombres en los objetos de la clase,

- obtención de información en distintos paneles repartidos por las paredes de la clase para realizar una tarea determinada.

Musical (o rítmica)

Habilidad de saber utilizar y responder a los diferentes elementos musicales (ritmo, timbre y tono). Le gusta cantar, tararear canciones, escuchar música, tocar instrumentos, responder a la música, mover el cuerpo cuando canta o toca algún instrumento. Destaca en captar sonidos, ritmos y melodías, notar cambios de tono, recordar melodías, escribir canciones, imitar ritmos. Prefiere algo con ritmo, melodía y música.

Actividades sugeridas:

- Actividades en las que se trabaje el ritmo o la melodía, canto, audiciones y producciones de canciones, rimas, melodías o tonadillas,
- presentación y práctica de material lingüístico o apoyo al texto mediante ruidos o sonidos (de objetos, de animales, etc.),
- empleo de una melodía familiar con la que componer una canción o practicar determinado vocabulario,
- empleo de rimas para recordar, por ej., reglas de ortografía,
- lectura de poemas con énfasis en ciertos sonidos para enseñar aspectos de pronunciación,
- aplaudir para marcar las sílabas acentuadas,
- empleo de música de fondo al leer un texto, y para repasar o retener material nuevo,
- creación de canciones de tipo "rap",
- escritura de letras que acompañen a una determinada melodía o de una canción sobre una historia o suceso,
- audiciones de relatos,
- lectura en voz alta de una información controvertida para ser debatida.

Intrapersonal (o individual)

Habilidad de comprenderse a sí mismo y utilizar este conocimiento para operar de manera efectiva en la vida. Le gusta trabajar solo, seguir sus intereses personales, ponerse metas, reflexionar, ser intuitivo. Destaca en comprenderse a sí mismo, enfocarse hacia su propio interior, seguir sus instintos, conseguir sus metas, ser original. Prefiere trabajar solo, hacer proyectos individuales, instrucción a su propio ritmo, tener su propio espacio.

Actividades sugeridas:

- actividades que requieran una actuación individual,
- realización de proyectos individuales,
- tareas que permitan elecciones personales,
- lectura en silencio,
- elaboración de un diccionario personal,
- trabajos individuales con programas de computadora,
- escritura de un diario,
- elaboración de una crítica o comentario personal a un libro o película,
- actividades que impliquen recopilación de determinado material (noticias de prensa, etiquetas, información sobre determinado asunto, etc.),
- relacionar lo leído o visto con uno mismo y con las propias experiencias, imaginar qué haría uno mismo si estuviera en el caso de otra persona o de un personaje de ficción,
- expresar las diferencias y similitudes entre uno mismo y otra persona o personaje de un libro, relato, película...,
- actividades que impliquen la personalización de la práctica de determinado contenido lingüístico.

Interpersonal (o social)

Habilidad de interactuar y comprender a las personas y sus relaciones. Le gusta tener muchos amigos, hablarle a la gente, estar en grupo, jugar con los demás,

proponerse como voluntario cuando alguien necesita ayuda. Destaca en comprender y guiar a los demás, organizar, comunicar, es mediador de conflictos. Prefiere compartir, comparar, relatar, cooperar, entrevistar, trabajar en grupo.

Actividades sugeridas:

- Juegos y proyectos en grupo,
- actividades que impliquen compartir la información con los demás,
- envío por la profesora o profesor de cartas o notas a los alumnos,
- entrevistas, sondeos y encuestas a miembros de la clase o de la familia,
- tareas de cooperación, lectura o interpretación de diálogos o fragmentos teatrales en parejas o grupos en las que cada alumno asume un papel,
- comentario de lo leído o visto a un compañero,
- relación por correspondencia (ordinaria o a través de Internet),
- escritura de cuentos, historias o composiciones en grupo,
- comprobación de la corrección de la tarea en parejas o grupos,
- comprobación de la memorización de vocabulario en parejas.

Naturalista

Habilidad para el pensamiento científico, para observar la naturaleza, identificar patrones y utilizarla de manera productiva. Le gusta trabajar y disfrutar al aire libre, hacer observaciones y discernir, identificar, organizar y clasificar plantas y animales.

Destaca en entender a la naturaleza haciendo distinciones, identificando flora y fauna. buscar, obtener y ordenar información. Prefiere trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de planta y temas relacionados con la naturaleza.

Actividades sugeridas

- Explorar y aprender asuntos relacionados con la naturaleza,

- identificar y clasificar animales y plantas según sus características,
- coleccionar y describir objetos de la naturaleza,
- idear un animal imaginario propio,
- cuantificar animales de una determinada especie,
- elaborar mapas conceptuales relacionados con la naturaleza,
- reconocer y comentar la procedencia de ruidos y sonidos que provienen de fuera de la clase,
- describir escenas de la naturaleza,
- debates sobre problemas medioambientales.

[Adaptado de: Nicholson-Nelson (1998) y The New City School (2000).]

Sugerencias prácticas para el salón de clase

La siguiente tabla presenta algunos ejemplos específicos que pueden brindar ideas para la planeación de cursos.

Inteligencia	Actividades de enseñanza (ejemplos)	Materiales didácticos (ejemplos)	Los alumnos aprenden por medio de (ejemplos)
Lingüística	Discusiones en pequeño y gran grupo, lectura coral, contar historias, lectura de poemas, conferencias, juegos con palabras, lluvia de ideas, escribir historias.	Libros, diarios, juegos de palabras, computadoras, audiolibros, manuales.	Lectura, escritura, decir, escuchar, hacer discursos, seguir direcciones, escribir diarios, grabar sus pensamientos e ideas, así como las de otros.
Lógico-matemática	Cálculos mentales, juegos con números, resolución de problemas, utilizar fórmulas, pensamiento crítico, ejercicios de solución de problemas lógicos, pensamiento analítico.	Calculadoras, juegos matemáticos, rompecabezas, material de manipulación para matemáticas.	Pensamiento analítico, clasificar, categorizar, cuantificar, pensamiento crítico, conceptualizar, presentación de material con secuencia lógica.
Viso-espacial	Presentaciones visuales, mapas mentales, organizadores gráficos, visualización, juegos de imaginación, hacer conexiones con patrones, dibujar palabras, metáforas, visitas guiadas.	Películas, videos, material de arte, fotos, transparencias, gráficas, collages, posters, modelos, ilusión óptica, proyector de acetatos, software de gráficas y diseños, CD-ROMs, cámaras, telescopios, microscopios.	Mapas mentales, colorear, mirar, dibujar, visualizar, hacer diagramas, buscar patrones visuales, crear, diseñar, imaginar.
Motora	Actividades “hands-on”, experimentos, teatro, baile, deportes, juego de roles, visitas	Material de manipulación, materiales reales, software de realidad	Interactuar con el espacio por medio de objetos, experiencias

	guiadas, mímica, comunicación verbal, cocinar, cuidar el jardín, actividades de la vida diaria.	virtual, laboratorio de ciencias.	táctiles, construir, componer, manipular materiales, aprender haciendo.
Musical	Tocar música, usar música en vivo, cantar en grupo, usar patrones tonales, tararear, actividades de apreciación de sonidos, rimas, identificar sonidos ambientales.	Instrumentos musicales, CDs, MP3, software musical.	Escuchar música en el medio ambiente, responder a asociaciones de sonidos, crear música y patrones musicales, cantar.
Interpersonal (o social)	Tutorio por parte de sus compañeros, aprendizaje colaborativo, mediación de conflicto, lluvia de ideas grupal, involucramiento con la comunidad, clubes, construcción grupal del conocimiento.	Juegos de mesa, juegos de simulación, software interactivo.	Interactuar con otros, aprender de otros, entrevistar, compartir, observar a otros, enseñar, debatir, conversar.
Intrapersonal (o individual)	Instrucción individualizada, estudio independiente.	Diarios, materiales de trabajo individual.	Reflexionar, hacer conexiones de los sentimientos y la vida personal, tener su propio espacio.
Naturalista	Experimentos de ciencias, visitas al campo, involucramiento con el cuidado del medio ambiente.	Juegos de ciencias, equipo de ciencias.	Cuidar el medio ambiente, promover que los demás aprendan a amar a la naturaleza.

Adaptado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-modular/modulo_2/inteligencias_mutiples.htm

Después de haber estudiado la propuesta de Gardner, conviene citar lo que el autor propone como relación entre los diferentes tipos de inteligencia y el entorno educativo. "...Estas diferencias representan un reto para el sistema educativo que asume que todos pueden aprender los mismos materiales de la misma manera, y

que una medida uniforme y universal es suficiente para evaluar el aprendizaje del alumno... La mayoría de los estudiantes (y posiblemente la sociedad en su conjunto) se verían beneficiados si las diferentes disciplinas escolares se presentaran en una variedad de formas y que el aprendizaje pudiera ser evaluado a través de diferentes medios” (Gardner, 1991, pp. 12-13).

Desde que surgió la teoría de las inteligencias múltiples, ha habido muchas escuelas que la han utilizado como base filosófica para trabajar su currículo.

Campbell y Campbell (1999) evalúan los resultados obtenidos en seis escuelas en Estados Unidos y concluyen que los principios fundamentales que representan el éxito en todas ellas son:

- Los maestros creen profundamente que los estudiantes son intelectualmente competentes en diversas maneras.
- La misión, cultura y currículum del colegio promueve la diversidad intelectual.
- Los maestros se convierten en observadores astutos de los alumnos y ajustan su instrucción de acuerdo a las necesidades que descubren en el salón.
- El aprendizaje del alumno es activo, “hands-on” y multimodal.
- Las fortalezas del alumno son usadas para mejorar sus debilidades académicas.
- Los estudiantes tienen oportunidad de personalizar sus experiencias educativas al tiempo que adquieren habilidades básicas.
- Los estudiantes adquieren habilidades de aprendizaje autónomo a través del desarrollo de proyectos independientes.
- Expertos de la comunidad escolar monitorean las inteligencias dominantes de los estudiantes.
- Los estudiantes estudian a profundidad los conceptos primordiales del currículum en grupos multi-edad o a través de perspectivas interdisciplinarias.

- Los estudiantes aplican el aprendizaje logrado en el salón de clases a contextos reales.
- La evaluación es tan variada como la instrucción e incluye mediciones estandarizadas, pruebas tradicionales, retroalimentación de diferentes fuentes y auto-evaluación (pp. 93).

Conocer y analizar la teoría de las inteligencias múltiples permite crear ambientes de aprendizaje en los que cada una de las inteligencias puedan ser valoradas y desarrolladas, proponiendo ambientes diversos y presentando un mismo material de diferentes formas para lograr una mejor comprensión. Gardner, H. (1983)

A continuación se muestran algunas propuestas para trabajar con el modelo de las inteligencias múltiples dentro del salón de clase:

Algunas implicaciones del uso de inteligencias múltiples en el trabajo de los maestros:

- buscar que el material a enseñar sea aprendido en ambientes reales,
- procurar que todos los alumnos desarrollen competencias y habilidades a partir de las ocho inteligencias,
- desarrollar currículos interdisciplinarios para facilitar las interconexiones entre inteligencias,
- utilizar evaluaciones más flexibles para permitir que los alumnos puedan demostrar sus habilidades,
- utilizar la evaluación de portafolio.

Una vez planteada la relevancia de la teoría de las inteligencias múltiples para la adaptación de los contenidos educativos a actividades lúdicas, se vuelve relevante mencionar las aportaciones de María Montessori en términos de las características que el material didáctico puede (y en este caso debe) tener.

El método desarrollado por María Montessori es muy completo y muy extenso, por lo que sólo mencionaré aquellas características que, además de parecerme

innovadoras, considero esenciales para la enseñanza de idiomas, particularmente desde una perspectiva lúdica.

Por un lado, su método fue revolucionario para la educación de los niños al estar centrado en el fomento de su autonomía, lo cual buscaba lograr por medio del estímulo al interés propio del niño por aprender. Otro de sus conceptos innovadores fue que cada niño marca su propio paso o velocidad para aprender y esos tiempos hay que respetarlos (Silva y Campos, 2003).

Además de esto, me parece muy interesante el rol del adulto en la Filosofía Montessori que es el de guiar al niño y darle a conocer el ambiente en forma respetuosa. Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal. El verdadero educador está al servicio del educando y, por lo tanto, debe cultivar la humildad, para caminar junto al niño, aprender de él y juntos formar comunidad (Silva y Campos, 2003).

Montessori consideraba que no se podían crear genios, pero sí darle a cada individuo la oportunidad de satisfacer sus potencialidades para que sea un ser humano independiente, seguro y equilibrado (Silva y Campos, 2003).

Estos conceptos se pueden y deberían aplicar a los adultos. En la mayoría de las metodologías de enseñanza contemporáneas, el papel de la profesora es instruir y guiar a los alumnos para que ellos mismos decidan su avance, tomen responsabilidad de su aprendizaje y se vuelvan independientes.

Ahora bien, la aportación de Montessori que considero más relevante para la enseñanza del FLE a adultos mediante estrategias lúdicas es el diseño (y la pauta marcada por el mismo) del material didáctico específico que constituye el eje fundamental para el desarrollo e implantación de su método. No es un simple pasatiempo, ni una sencilla fuente de información; es más que eso: es material para enseñar. Los materiales del método están ideados a fin de captar la curiosidad del alumno, guiarlo por el deseo de aprender. Para conseguir esta meta han de presentarse agrupados, según su función, de acuerdo con las necesidades innatas de cada alumno (Silva y Campos, 2003).

Estos materiales didácticos pueden ser utilizados individualmente o en grupos para participar en la narración de cuentos, conversaciones, discusiones, esfuerzos de trabajo cooperativo, canto, juegos al aire libre y actividades lúdicas libres. De esta forma asegura la comunicación, el intercambio de ideas, el aprendizaje de la cultura, la ética y la moral (Silva y Campos, 2003). En el caso de los adultos que aprenden una lengua extranjera, los materiales deben adaptarse a sus necesidades e intereses. Por ejemplo, en vez de ser una narración de cuentos puede ser una narración de un evento o noticia reciente o actual. Las conversaciones y discusiones se adaptan al vocabulario y conceptos propios de los adultos y se puede incluir canciones del agrado de los alumnos.

Una característica clave de este material es que casi todo el equipo es autocorrectivo, de manera que ninguna tarea puede completarse incorrectamente sin que el sujeto se dé cuenta de ello por sí mismo. Una tarea realizada incorrectamente encontrará espacios vacíos o piezas que le sobren. Asimismo, el material es escalable. Esto implica que los mismos materiales pueden utilizarse para diversas actividades según la complejidad de los contenidos educativos que se estén trabajando con el discente (Silva y Campos, 2003). Las mismas características se deben considerar al elaborar el material para adultos. Un ejemplo es elaborar una secuencia de actividades diarias que se podría usar para enseñar diferentes tiempos (presente, pasado, futuro, etc...). El material es reciclable y escalable según el nivel de los alumnos.

Esta aportación cobra especial relevancia cuando consideramos la necesidad de diseñar material didáctico para las actividades lúdicas planteadas en clase de francés. Varias de las actividades que ejemplificaré en el capítulo correspondiente al análisis de la experiencia requieren que se desarrolle material didáctico específico para que los juegos infantiles cuyas reglas y formatos se aprovechan (echando mano, así, de la experiencia previa de los estudiantes), pero cuyo contenido debe adaptarse al nivel y temática pertinentes del idioma a enseñar. Así pues, el material que he elaborado a lo largo de mi experiencia es escalable en tanto que el tipo de actividad no limita la variedad y/o complejidad de contenidos que se pueden trabajar con él. De la misma manera, el material diseñado para

estas actividades tiende a ser autocorrectivo, o más específicamente a prestarse para la autocorrección del error una vez que éste ha sido hecho notar por los compañeros con quienes se está jugando.

Esta última característica de las actividades en cuestión, la evaluación continua entre pares, da pie para mencionar la relevancia de otra teoría para justificar la efectividad de la intervención. Me refiero a la taxonomía de objetivos educativos (específicamente del dominio cognitivo) propuesta por Benjamin Bloom (1956).

En su taxonomía de objetivos educativos, desarrollada con la finalidad de ser un marco de referencia para evaluar la calidad del aprendizaje, Bloom plantea distintos grados o niveles de dominio para los contenidos educativos aprendidos. En primer lugar, como el nivel más superficial y de menor interiorización, está la capacidad de recordar el contenido: la memorización. En segundo lugar, la comprensión, entendida como la capacidad del alumno de poner el contenido en sus propias palabras, o bien identificarlo en un contexto ajeno al de su presentación textualmente idéntica a lo revisado en clase. En tercer lugar, está un nivel de aplicación del contenido. En cuarto, la capacidad de analizar (o descomponer en distintos elementos) el contenido en cuestión. En quinto, el logro de sintetizar los elementos previamente mencionados. Por último, el sexto y más alto nivel de dominio planteado por Bloom es la capacidad de evaluar las acciones que se realizan en torno al contenido. Este nivel abarca la auto-evaluación así como la evaluación a terceros (Bloom et al, 1956).

Es interesante mencionar a la doctora Carla Hannaford (2015). Ella tiene una amplia trayectoria en el campo de la educación, donde ha puesto sus conocimientos sobre neurociencia al servicio del aprendizaje. Su libro “Cómo aprende tu cerebro” explica que cada persona tiene sus inclinaciones particulares para percibir y actuar, apoyándose más en unos sentidos y en alguno de los dos lados del cuerpo: esto determina su característica particular. Por ello, su perspectiva nunca es idéntica a la de otra, y existe una infinidad de conductas e ideas sorprendentes.

La doctora Carla Hannaford describe los 32 perfiles dominantes posibles junto con sus principales habilidades y nos ofrece consejos para lidiar con nuestras limitaciones.

Muestra cómo detectar el perfil dominante básico. Al conocernos y entender mejor por qué los demás actúan como lo hacen lograremos excelentes relaciones en general, y un óptimo desempeño en el trabajo. En el perfil dominante está la clave para una buena comunicación que propicie el desarrollo del individuo y la comunidad. Este conocimiento servirá a maestros, alumnos.

La variedad de enfoques y teorías confirma que no hay un único modo de aprender, ni de enseñar. Todas tienen puntos a favor y en contra. Esto también nos hace pensar que si hay diferentes métodos y teorías es porque todos somos diferentes y me hace reflexionar aún más sobre las diferentes inteligencias. Por lo tanto, el enfoque a seguir para planear las actividades lúdicas en clases que se acerca más a mi experiencia es el de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Ser profesor no es una profesión como las otras, en especial si se trata de ser profesor de idiomas. Cualquiera de nosotros podría trabajar en una oficina ganando el doble o el triple por el simple hecho de ser bilingüe. El perfil del profesor es el de una persona que le gusta trabajar con gente y ayudar. Si nos tomamos el tiempo de analizar cómo aprenden mejor nuestros alumnos, podemos ayudarlos más a ellos y con menos esfuerzo de nuestra parte.

Al identificar una actividad que les sea divertida y sobre todo productiva, estamos logrando nuestro objetivo: ayudarlos. Esta actividad puede funcionar sólo una vez pero en mi experiencia, puede ser sistematizada e incluso escalable, en el sentido que la podemos volver más complicada según el avance del grupo.

Capítulo 3: Análisis y sistematización de la práctica profesional.

Antes de empezar con la descripción de las actividades lúdicas y la andragogía correspondiente, creo importante hacer referencia a varios conceptos, ideas y recomendaciones de Haydée Silva que incluye en su libro “Le Jeu en classe de Langue” (2014). Es un libro que se puede usar de forma cotidiana cuando no se nos ocurra algo qué hacer.

Los juegos que incluyo más adelante, son juegos que empecé a usar hace más de 20 años y que sigo usando en la actualidad. Algunos son juegos que jugué en clase como estudiante y luego integré en la práctica profesional y otros son juegos que aunque los jugaba como niña, no fue en el salón de clase. La primera vez que jugué manotazo en clase fue por sugerencia de una maestra con más experiencia que yo.

Este último comentario es importante puesto que en la gran mayoría de libros y métodos no se incluyen actividades lúdicas pero un gran porcentaje de profesores las incluyen pues la experiencia les ha enseñado los grandes beneficios que pueden aportar al salón de clase. Así mismo, creo indispensable que como profesores observemos a nuestros colegas y ellos nos observen a nosotros. Podemos aprender mucho tanto de sus aciertos como de sus errores y también al pedirles que nos observen, los comentarios profesionales de un colega son de gran utilidad.

El término “actividad lúdica” puede abarcar diferentes conceptos. Haydée Silva menciona cuatro grandes regiones metafóricas: el material, el contexto, la estructura y la actitud.

El Material Lúdico: Se aconseja usar soportes variados y polivalentes, robustos y atractivos, que los alumnos puedan manipular y que ayuden a los alumnos a recordar la actividad y, por lo tanto, su objetivo, ya sea una regla gramatical, vocabulario, etc. Un material robusto, por decirlo de alguna manera, se puede reutilizar varias veces, en varios grupos y con distintos fines. Si el material es

manipulable, estamos ayudando a los alumnos a aprender usando en parte la inteligencia kinestésica/motora. Si las imágenes son atractivas, sorprendentes, estimulamos su inteligencia viso-espacial. Al estimular diferentes inteligencias tenemos una mayor probabilidad de captar el interés de los alumnos y que aprendan.

Las estructuras lúdicas se refieren a las reglas. Las reglas pueden ser las reglas de la institución, del salón y por supuesto, las reglas del juego. Si los alumnos no entienden las reglas claramente, no podrán concretar la actividad. Es por esta razón que me enfoco en juegos conocidos en el contexto mexicano, juegos con los que si no los jugaron de niños por lo menos están familiarizados. Esto hace que el profesor hable menos y sea mayor la participación de los alumnos. Esto a la vez les da confianza en sí mismos pues saben lo que están haciendo y los distrae de lo que no pudieran saber, el idioma.

El contexto lúdico deberá tomar en cuenta las variables socioculturales, la situación específica de recepción y la manera en la que el juego se incluye en la cultura lúdica individual y colectiva. Básicamente, es analizar el grupo, a los individuos que lo conforman, su forma de interactuar y especialmente, sus necesidades e intereses. Si no captamos el interés del alumno, lo único que hará es copiar o repetir sin que tenga lugar el aprendizaje.

En mi experiencia, he visto que los adultos son muy competitivos y siempre necesitan tener un reto para asegurarnos de mantener su interés. Es curioso como al formar equipos debemos de tener cuidado con las personalidades de cada uno y tratar de balancear los equipos. No aconsejo que ellos mismos formen los equipos puesto que siempre habrá alguno que dejen afuera, o escojan hasta el último y no queremos una regresión a la primaria y reactivación de un bloqueo psicológico.

La actitud lúdica es imposible de predecir por lo que debemos enfocarnos a los tres factores anteriores. En mi experiencia, los alumnos siempre ven bien un cambio de ritmo de la clase y salirse un poco de lo que indica el libro. Hay veces en que los alumnos adultos pueden sentirse estresados o cansados (viernes en la

tarde-noche) y la inclusión de una actividad lúdica los va a ayudar a relajarse, a la vez que podemos cumplir con el programa.

Como se menciona con anterioridad, hay muchas ventajas en la inclusión de actividades lúdicas en el salón de clases de adultos. A pesar de esto, se pueden presentar ciertas dificultades. Mencionaré algunas de ellas en cada actividad y algunas más a continuación:

1. Jugar en clase puede parecer falta de seriedad. Solución: La actividad no debe ser una actividad de “relleno”. Debe ser cuidadosamente planeada. Hay que reflexionar sobre la teoría, la elaboración del material, el objetivo lingüístico y andragógico. Los alumnos se dan cuenta inmediatamente que los profesores están improvisando o no prepararon la clase.
2. Es una pérdida de tiempo. Respuesta: La actividad lúdica puede perfectamente substituir a una actividad del manual del profesor de manera eficaz. Hay muchos juegos que son muy productivos y a veces sólo duran 2 ó 3 minutos. Insisto en que la preparación de clase es esencial. Mi consejo es que al planear y preparar una clase, se prepare un 10-15% más del tiempo estimado. Puede ser que los alumnos entiendan una estructura más rápido de lo acostumbrado y entonces nos quedaríamos sin saber qué hacer.
3. Los alumnos empiezan a hablar en español (lengua materna/L1). Solución: Establecer las reglas claramente en las que no se puede hablar español. Se puede presentar el vocabulario que posiblemente les sea difícil o que tengan que recordar o podemos darles un pequeño glosario antes de la actividad.
4. Los alumnos quieren continuar jugando. Solución: Desde el principio habrá que indicar el límite de tiempo. Si la actividad es muy productiva, se puede continuar un poco más de tiempo o agendar la actividad en otra clase.

Análisis y sistematización de la práctica profesional

A continuación, presentaré algunos ejemplos de actividades lúdicas que he realizado con estudiantes adultos. Para su presentación me apoyo en los elementos didácticos propuestos por Villalobos (2002), Curso de ICALT de Cambridge y aportaciones propias.

Entre más preparemos la clase y consideremos los más elementos posibles, más sorpresas podremos evitar. En especial cuando empezamos. Si tenemos todo bien calculado, eso nos dará mayor seguridad y evitaremos el nerviosismo típico de principiante o del miedo de hablar en público.

Al principio, como no tenía estudios en pedagogía y no tenía experiencia, me ponía exageradamente nerviosa, incluso tartamudeaba. Aunque un tequila hubiera sido una excelente solución, no era ético ni profesional. Una compañera me sugirió “practicar” mi clase antes de darla para así aprender a tomar tiempos, ver posibles reacciones y anticipar preguntas, ensayar diferentes formas de enseñar un tema, etc. Para yo poder practicar, organicé un grupo de vecinas, que utilicé de conejillas de Indias, sin cobrarles. Me tomó poco más de tres meses sentir la confianza para dar una clase sin haberla practicado antes. Cuando tengo un tema que no sé cómo enseñar, le pregunto a algún colega y lo practico con él o ella. Tengo más de 25 años dando clases y aún sigo aprendiendo.

Las actividades ilustrarán maneras en que es posible trabajar con los alumnos en esquemas de trabajo-en-clase y evaluación que funcionen en niveles de dominio superiores al memorístico, ya sea mediante la aplicación de los aprendizajes, la auto-evaluación o la co-evaluación de los mismos. Cabe destacar que estas actividades lúdicas son parte de una lección, pero no la abarcan en su totalidad, puesto que momentos de la misma como el desarrollo del contenido no se prestan para trabajar activamente. La finalidad de integrar este tipo de actividades en la enseñanza del FLE es balancear los roles activo y pasivo del alumno para resolver los problemas motivacionales y andragógicos previamente mencionados a lo largo del trabajo.

En este punto quiero citar las cinco características que diferencian el aprendizaje de un adulto como individuo maduro del niño según Malcom S. Knowles (1913-1997)*

1. Tiene un Auto-concepto
2. Tiene Experiencia
3. Prisa en Aprender
4. Orientación para Aprendizaje
5. Motivación para Aprender

Pensando en estos puntos incluyo los rubros:

- Objetivo personal: Es importante integrar elementos relevantes de los alumnos. Si lo enseñado no es relevante, no lo aprenderán, no lo internalizarán.
- Conocimientos previos relacionados a la actividad. Un objetivo demasiado difícil de alcanzar, desmotivará a los alumnos.
- Perfil de los alumnos y una descripción de su edad y nivel, sus necesidades lingüísticas y afectivas. Todos los manuales y todos los métodos consideran los objetivos lingüísticos estos no siempre coinciden con las necesidades lingüísticas. Ni hablar de las necesidades afectivas. Muy pocos las consideran. Yo he visto que muchos de los alumnos que dejan las clases es porque el o la profesora no puso la atención necesaria a estos dos puntos.
- Número de años estudiando el idioma. En muchos casos el tiempo estudiando el idioma no corresponde al nivel. Hay personas que han tratado de aprender un idioma en diferentes instituciones, sin éxito. Este grupo de personas han desarrollado un bloqueo psicológico. Las actividades lúdicas son especialmente útiles en este caso pues el juego distrae la atención del “no puedo” y se enfoca a participar en algo que ya conoce, el juego, sin importar si no conoce el idioma. En el caso que el número de años sí corresponda a lo aprendido, esto nos indicará el nivel del alumno.

* Knowles es considerado el padre de Educación de Adultos. Introdujo la *Teoría de Andragogía* como *el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender*. (Información obtenida de <http://www.andragogia.net/>)

- Cómo se relacionan las necesidades de los estudiantes con los objetivos y objetivos de la lección. Todos debemos seguir un currículum y atenernos a un programa. (salvo casos muy especiales). Es necesario encontrar el punto medio entre las necesidades (lingüísticas y afectivas) y los objetivos de la lección. Este punto no es fácil, en especial cuando hay una alta rotación de profesores y por lo tanto no se conocen las necesidades de cada alumno. Por esta razón los profesores se atienen a lo que el manual les indica y al preparar sus clases no toman muy en cuenta las necesidades de los alumnos. Lo ideal sería preguntar esta información al último profesor que tuvieron para así poder planear una mejor clase.

Por otra parte, el formato utilizado para planear las sesiones del curso ICELT de Cambridge considera varios elementos entre los cuales creo esencial retomar los siguientes para la planeación de las clases de idiomas:

- El nombre del grupo/alumno – Es requisito por parte del instituto de idiomas. (El nombre se elige al azar). Sirve de referencia para saber de qué grupo estamos hablando.
- Fecha.
- Lugar de la clase (puede ser en la escuela, en la empresa o incluso en casa). Esto nos dará un parámetro del espacio y posibilidad de uso de materiales.
- Objetivo principal: en relación al currículum
- Objetivo personal: Es importante integrar elementos relevantes de los alumnos. Trato de siempre anotar la razón por la que estudian un idioma y algún otro dato relevante como su profesión, disponibilidad de horario, etc.
- Conocimientos previos relacionados a la actividad. Esto se puede normalmente ver en el programa.
- Perfil de los alumnos y una descripción de su edad y nivel, sus necesidades lingüísticas y afectivas
- Número de años estudiando inglés (ICELT) o francés en nuestro caso.

- Cómo se relacionan las necesidades de los estudiantes con los objetivos y objetivos de la lección:
- Fase de la lección (inducción, presentación, práctica, actividad, integración, síntesis, etc.)Nombre de la actividad (no es necesario, pero sirve como referencia).
- Objetivo
- Procedimiento (instrucciones para los alumnos)
- Material
- Competencias (escribir, leer, hablar, comprensión auditiva - MCER)
- Inteligencia a desarrollar o atender desde la perspectiva de E. Gardner (Incluyo este rubro según mi criterio personal. No lo incluye ni Villalobos ni Cambridge)
- Interacción (trabajo en parejas o en equipos, individual)
- Tiempo para su realización
- Posibles problemas
- Posibles soluciones
- Retroalimentación (mencionar puntos positivos y áreas de oportunidad en relación a la clase. La finalidad es hacerlos conscientes que el juego tiene un propósito específico y beneficios. Siendo un juego es más pertinente la retroalimentación que una evaluación cuantitativa que puede ser contraproducente a un nivel afectivo o motivacional). De manera personal, pido permiso a los alumnos para grabar la clase y les explico que es con el fin de mejorar mis clases. Esto causa una buena impresión sobre mi profesionalismo y entienden que la actividad lúdica es parte de la clase. Les pido su retroalimentación, la escucho en casa como autoevaluación y le pido a algún colega que me dé su opinión. De esta manera trato de mejorar mis clases.

Además de los rubros planteados a partir del formato de “lesson plan” (plan de clase) del curso ICALT de Cambridge, considero pertinente agregar a los planes de clase por medio de los cuales ejemplificaré la experiencia a analizar un rubro

correspondiente a las inteligencias de Gardner que se vean involucradas en las actividades que la clase abarque.

Por la naturaleza del juego o actividades lúdicas en el lenguaje, es necesario socializar y por lo tanto es necesario el lenguaje socializado, que los alumnos como adultos ya utilizan en su lengua materna (L1) y pueden transferir a la lengua que están aprendiendo. De las divisiones del lenguaje socializado la más utilizada es la información adaptada, algo que le pueda interesar, y que influya en su conducta, lo que puede llevar al intercambio de ideas, la discusión o la colaboración. En esta etapa, el alumno comunica realmente su pensamiento al interlocutor. La información está dirigida a un interlocutor en particular, el cual no puede ser intercambiable con el primero que llega, si el interlocutor no comprende, el alumno insiste hasta que logra ser entendido

Como ya lo mencioné, la mayoría de manuales para profesores no tienen actividades lúdicas por lo que hay que elaborar nuestro propio material. Una gran aportación del método de María Montessori es la elaboración de material para sus alumnos tomando en cuenta los diferentes factores específicos de cada grupo de alumnos, el objetivo y el proceso de la actividad. No se puede utilizar el mismo material para todos los alumnos y todas las clases. La elaboración de material específico facilita la enseñanza y el aprendizaje. En la práctica también ayuda a crear un tipo de fraternización entre profesores cuando cooperamos para elaborar y compartimos el material. Además de esto, el trabajo en equipo crea un ambiente de trabajo mucho más amable y es muy bien visto por los directores.

Cómo seleccionar las actividades lúdicas con base en las inteligencias múltiples

En el transcurso de las clases previas se observan que actividades se les facilita a los alumnos para identificar las inteligencias predominantes y así seleccionar las actividades o estrategias más adecuadas a los estudiantes.

Es importante también analizar el perfil de los estudiantes pues en varias ocasiones hay una coincidencia entre las inteligencias y la profesión del alumno. Tal sería el caso de un financiero en el que predomina la inteligencia lógico matemática.

Por el hecho de estar enseñando un idioma tenemos que reforzar la inteligencia lingüística, pero al incluir otras inteligencias los alumnos tienen más facilidad de integrar esta inteligencia lingüística pues la asocian por medio de otras inteligencias. Por ejemplo, un alumno puede recordar más fácilmente una estructura o palabra que aprendió en un juego que si solamente la lee. Al utilizar cualquier estructura en un contexto relevante al alumno, ya sea en un juego u otro tipo de actividad, el alumno lo internaliza.

A menos que sea una clase privada, trato de diseñar actividades que incluyan diferentes inteligencias para ayudar a varios tipos de estudiantes con diferentes inteligencias.

La respuesta de los alumnos al juego es un gran indicador de si efectivamente están utilizando las inteligencias y si están aprendiendo. Hay alumnos que piden jugar el mismo juego varias veces (con diferentes contextos o estructuras).

En niveles avanzados les hago una prueba de inteligencias múltiples y les explico qué tipo de actividades les permitirán continuar su aprendizaje ya de una manera independiente.

Dependiendo de las inteligencias predominantes en cada uno de los estudiantes, les sugiero las actividades específicas.

Ejemplos de juegos utilizados en clase de FLE

En este apartado presentaré algunos ejemplos de los diferentes juegos que he utilizado en mi práctica docente. En cada caso hago señalamientos sobre el valor didáctico de cada uno de ellos para la enseñanza de FLE.

Los juegos que incluyo son juegos con los que los alumnos están familiarizados, por haberlos jugado en la infancia o en la adolescencia. El nombre del juego o el juego en sí puede ser diferente según el país por lo que me estoy enfocando directamente en el contexto mexicano y así trabajar con reglas de juego que los alumnos conocen. “Pour exploiter pleinement le matériel de jeu, il est indispensable d’avoir une bonne connaissance des structures ludiques” ¹ (Silva, H. 2008).

Los ejemplos están estructurados en la siguiente manera:

- Descripción del grupo o alumno
- Descripción de la actividad (incluye qué inteligencias se utilizan)
 - Fase: Presentación (de vocabulario o contexto)
 - Fase: Práctica controlada
 - Fase: Funcional
- Comentarios

¹ Para aprovechar el material de juego al máximo, es esencial tener un buen conocimiento de las estructuras lúdicas

Ejemplo 1: Manotazo

Descripción de grupo o alumno

El nombre del grupo (utilizado en el centro de idiomas Berlitz. El nombre es al azar. Por lo general es una ciudad en la que se hable el idioma, o algo relacionado)	Grupo Genève
Lugar de la clase	Centro de idiomas (Berlitz, Santa Fe)
Objetivo principal (en relación al curriculum)	Estudiar y memorizar verbos en tiempo pasado
Objetivo personal: de los alumnos	Hablar de acciones en tiempo pasado
Conocimientos previos	Hablar de acciones en el presente. Vocabulario cotidiano básico. Conocen el “passé récent” (pasado reciente, lo equivalente a “acabo de ...), expresiones y adverbios que indican el pasado, tales como ayer, la semana pasada, etc. En la presentación gramatical de la estructura, la profesora enfatiza la diferencia de uso de los tiempos. En francés, el “passé composé” – pasado compuesto – se usa en la conversación cotidiana y el pasado simple para la Literatura. En México usamos el pasado simple – pretérito- para ambos casos.
Perfil de los alumnos	Nivel A1 (MCER), cuatro estudiantes entre 21 y 29 años de edad. Estudian francés por diferentes razones: 2 tienen familia en Europa, 1 por trabajo y 1 por interés propio. Nivel socio-económico medio alto y alto. Muy motivados a pesar de su edad. Buena relación entre el grupo y con la profesora. Ya hablan (inglés) además de su lengua materna.

Tiempo estudiando francés	No tienen experiencia previa. Es su tercer mes estudiando francés.
Cómo se relacionan las necesidades de los estudiantes con los objetivos	En todos los casos necesitan poder describir sus actividades en el pasado, ya sea para hablar de un proyecto, un viaje o una experiencia personal

Descripción de Actividad

Nombre de la actividad	Manotazo. ²
Objetivo de la actividad	Usar verbos, describir acciones en el pasado
Competencias	Leer, hablar ³
Inteligencias (Gadner)	Lingüística, quinestética, visual. <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia Lingüística: Los alumnos deben escuchar el verbo en infinitivo y luego decir el participio pasado; relacionar lo que escuchan con lo que está escrito (por ejemplo: escuchan buar pero se escribe boire). • Inteligencia motora: los alumnos deben tocar la tarjeta correspondiente al verbo que escucharon entre varias tarjetas con otros verbos. • Inteligencia Visual: los alumnos deben encontrar el verbo correcto entre varios colocados sobre la mesa.

² El juego tradicional de Manotazo se juega con más de 2 jugadores. No hay un máximo específico. Se usa toda la baraja francesa. Los jugadores no deben ver las cartas antes de voltearlas. Se reparte toda la baraja entre los jugadores equitativamente. Los jugadores están sentados en círculo. Cada uno en su turno, toma una carta y la pone en el centro mientras se va diciendo por orden, as, 2, 3, 4, 5, 6, etc. Cuando la carta corresponda a lo que se dice, hay que dar un manotazo en el centro del círculo. La mano que quede al final o encima pierde y se come todas las cartas que se hayan juntado.

³ El MCER considera cuatro competencias: leer, hablar, escribir y comprensión auditiva.

Fase	Presentación del vocabulario.
Objetivo	Repaso con tarjetas de los verbos escritos en infinitivo por un lado y en participio pasado por el otro lado
Procedimiento	La profesora muestra una tarjeta y los alumnos deben decir el pasado del verbo. Los verbos que se sepan van en un montón y los que no se sepan, van en otro. Se repite el proceso con los verbos que no se supieron y así sucesivamente hasta que ya se acuerden/sepan todos los verbos. Puede realizarse de manera grupal (coral o de manera individual
Interacción	Profesor – alumno
Material	Tarjetas de cartulina (aprox. 18 cm x 12 cm) con los verbos en infinitivo por un lado y por el otro con el participio pasado (señalando de alguna manera qué verbos se conjugan con [avoir y cuáles con être)
Tiempo	5-10 min.
Posibles problemas	Alumnos que no hayan estudiado los verbos
Posibles soluciones	Hacer una primera revisión de todos los verbos antes de que ellos los digan
Fase	Práctica
Objetivo	Que el alumno conozca y comprenda las instrucciones a partir del modelado por parte de la profesora

Procedimiento	La profesora demuestra con ayuda de 2 alumnos, de preferencia alumnos que sepan los verbos, cómo proceder utilizando sólo 3-5 verbos. La profesora pone los verbos revueltos en infinitivo hacia arriba. Cuando la profesora diga un verbo, el/la estudiante que toque primero el verbo lo tiene que decir en pasado. Si la respuesta es correcta, el/la estudiante se queda la tarjeta. Si la respuesta es incorrecta, la profesora pasa al siguiente estudiante que haya tocado la tarjeta. (se puede complicar el juego pidiendo que los alumnos deletreen el participio pasado)
Interacción	Profesor – alumno
Material	Tarjetas de cartulina (aprox. 18 cm x 12 cm) con los verbos en infinitivo por un lado y por el otro con el participio pasado (señalando de alguna manera qué verbos se conjugan con [avoir y cuáles con être)
Tiempo	5 min.
Posibles problemas	Alumnos demasiado involucrados que puedan lastimar a alguien al dar el manotazo
Posibles soluciones	Usar matamoscas
Fase	Funcional
Objetivo	Que los alumnos digan oraciones utilizando el pasado (compuesto)
Procedimiento	La profesora demuestra con ayuda de 2 alumnos, de preferencia alumnos que sepan los verbos, cómo proceder utilizando sólo 3 a5 verbos. La profesora pone los verbos revueltos en infinitivo hacia arriba. Cuando la profesora diga un verbo, el/la estudiante que toque primero el verbo tiene que decir una frase completa en el

	pasado utilizando el verbo. Si la respuesta es correcta, el/la estudiante se queda la tarjeta. Si la respuesta es incorrecta, la profesora pasa al siguiente estudiante que haya tocado la tarjeta.
Interacción	Profesor-alumnos O alumno-alumno si motivamos a los alumnos a que se corrijan entre ellos
Material	Tarjetas de cartulina (aprox. 18 cm x 12 cm) con los verbos en infinitivo por un lado y por el otro con el participio pasado (señalando de alguna manera qué verbos se conjugan con [avoir y cuáles con être)
Tiempo	15-20 min.
Problemas posibles	Poca creatividad de los alumnos
Posibles soluciones	La profesora puede dar pistas. Si se hacen equipos, los compañeros pueden dar pistas, mas no la respuesta

Comentarios

Este grupo en específico era un grupo pequeño de adultos jóvenes en el que el juego de manotazo se presta a ser divertido. Según Charles Rodgers, el ambiente de la clase debe ser positivo y alentar a alumnos a aprender.

En la clase de idioma siempre trataremos de incluir la inteligencia lingüística y en esta ocasión también trabajamos la inteligencia visual, al buscar y encontrar el verbo, y cinestésica, al momento en que el alumno tiene que dar el manotazo.

El repaso de verbos que se hace en la primera fase ayuda a los alumnos a recordar y reafirmar sus conocimientos previos y sentirse confiados en el momento que están jugando.

Los alumnos de este grupo tienen una buena relación por ser de una edad similar pero a la vez son competitivos. Fue un muy buen ejercicio en el que reafirmaron el uso de los verbos y se divertieron muchísimo. Los “matamoscas” ayudaron mucho a que no fuera demasiado violento y como se estaban divirtiendo, se les olvidó el cansancio de la oficina y se les pasó el tiempo muy rápido.

Se logró el objetivo de decir oraciones en el pasado. Los alumnos dijeron frases fuera del contexto específico del libro, ya sea de sus actividades en su trabajo o vida personal. Al principio les costó algo de trabajo salirse del contexto del libro y fue necesario intervenir para hacer esta aclaración. Esto se pudo haber solucionado en el momento de dar instrucciones o dar ejemplos.

Ejemplo 2: Lotería

Descripción del grupo o alumno

El nombre del grupo/alumno	Grupo 37. Los grupos no tienen nombre. Son enumerados dependiendo de la demanda.
Lugar de la clase	Universidad ICELT, Col. Del Valle, CDMX
Objetivo principal (en relación al currículum)	Reforzar los números en francés. El tiempo destinado para estudiar los números en francés no es suficiente para que los alumnos los entiendan. Es necesario tener varias actividades para que los alumnos los aprendan. Este juego lo he utilizado en diferentes lecciones y con diferentes objetivos. En los anexos encontrarán diferentes versiones. Esta versión es para practicar los números (objetos del salón de clase, de la oficina, comida, profesiones, nacionalidades, etc.)
Objetivo personal: de los alumnos	Entender y decir los números en francés
Conocimientos previos	Los alumnos ya aprendieron los números del 0 al 100. Esto se hace en sólo tres ocasiones. Cada vez se les dedica entre 10 y 15 minutos. La primera vez ven los números del 0 al 10; la segunda del 11 al 100; y la tercera, del 101 al millón.
Perfil de los alumnos	20 estudiantes entre 17 y 22 años, en su mayoría estudiantes de Negocios Internacionales
Tiempo estudiando francés	2 semanas (A1-1)
Cómo se relacionan las necesidades de los estudiantes con los objetivos	Todos necesitan saber decir y entender los números en todos los aspectos al usar el francés. El tiempo dedicado a los números en el manual de la profesora es muy poco pues es un área particularmente difícil. Del 0 al 60 es un sistema decimal y del 60 al 99 es vigesimal (por ejemplo $97 = 4 \times 20 + 10 + 7$).
Nombre de la actividad	Lotería

Competencias	Escuchar, hablar
Inteligencias (Gadner)	Auditiva, quinestética, lingüística, lógico-matemática. La profesora dice un número que los alumnos deben escuchar (auditiva) y entender (lingüística). Colocan un frijol o papel en el número correspondiente (quinestética). Al tratarse de número, la inteligencia lógico-matemática está directamente involucrada.

Descripción de la actividad

Fase	Presentación
Objetivo	Repasar números
Procedimiento	La profesora indica que van a contar del 0 al 100
Interacción	Profesor – alumnos
Material	Tarjetas de cartulina con cada uno de los números de un tamaño adecuado para que todos puedan verlos. Sugiero que sean de 12 cm x 12 cm. (no necesario)
Tiempo	3-5 minutos
Problemas Posibles	Los alumnos no se saben los números
Posibles Soluciones	La profesora dice el número para que lo repita el alumno (s)
Fase	Práctica
Objetivo	Juego de prueba para asegurarse que los alumnos entienden las instrucciones

Procedimiento	La profesora distribuye diferentes tablas de cartulina con números aleatorios (ver anexo 2). La profesora va a decir diferentes números aleatorios. Cada vez que el alumno escuche un número en su tarjeta, deberá poner un frijol en el espacio. Gana el alumno que complete todos los números en su tabla. Al terminar tendrá que decir que ganó (J'ai gagné)
Interaccion	Profesor – alumnos
Material	Tablas con número aleatorios, cartas con números, frijoles
Tiempo	5 min.
Problemas Posibles	Números del 60 al 99. El sistema numérico del 1 al 100 es complicado pues del 1 al 60 es decimal y del 61 al 99 es vigesimal.
Posibles Soluciones	Repaso anterior
Fase	Funcional
Objetivo	Reconocer (y decir) los números del 0 al 100 en francés,
Procedimiento	Un alumno voluntario va a decir diferentes números aleatorios. El resto del proceso es igual. Los alumnos pueden tomar turnos para decir los números
Interacción	Alumno- alumnos o profesor alumno
Material	Tablas con número aleatorios, cartas con números, frijoles
Tiempo	10-15 min

Problemas Posibles	Los alumnos quieren seguir jugando
Posibles Soluciones	Poner un límite de tiempo

Comentarios

La lotería es uno de los juegos más difundidos en México. Originalmente el bonche es de 54 cartas y con diferentes imágenes. Se puede decir el objeto o alguna rima o adivinanza. Por ejemplo, podemos simplemente decir “la estrella” o podemos decir “la guía de los marineros” o la palabra puede ir incluida en la frase “Verde, blanco y colorado, la bandera del soldado”.

Según el nivel de los alumnos y el tamaño del grupo, el juego de lotería se puede adaptar de diferentes maneras. Se puede jugar en grupos pequeños, medianos o grandes. Para un nivel A1 (MCER), básico, las cartas pueden ser objetos de la clase, de la oficina, comida y bebidas, etc. Se puede tener la imagen y la palabra para de esta manera incluir la inteligencia visual y la inteligencia lingüística, además de que la inteligencia motora ya está incluida al poner el frijolito sobre la tarjeta. Si es un nivel más avanzado como B2 (MCER), se pueden utilizar proverbios o dichos. Esto ejercita de gran manera el uso del vocabulario (inteligencia lingüística) o incluso dividir la clase en equipos y que ellos inventen sus adivinanzas o frases como tarea previa al juego.

En este caso en particular, Decidí hacerlo con números pues es algo que es en muy difícil en francés, en especial del 60 al 99. Como el español y el francés son lenguas romances, por lo general hay muchas palabras similares, y muchos esquemas casi iguales. Éste no es el caso de los números en francés. Para decir noventa y siete en francés se dice: 4,20,10,7 (la lógica es: cuatro veces veinte más diez más siete, pero sin especificar la relación entre los números) y por lo general es confuso hacer esos cálculos mentales. En este tipo de lotería, los estudiantes usan la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia lingüística, la inteligencia visual-espacial y la inteligencia motora.

En mis tarjetas quito algunos números de los fáciles para que no se alargue demasiado el juego limitándome a las 54 cartas del juego original. (Otra opción,

para practicar la lectura. es escribir el número con letra y NO incluir el número en sí. En este caso estaríamos practicando la lectura).

Los números son considerados algo “fácil” en español y el hecho de no ser capaz de manejarlos puede ser frustrante. Al convertir este reto en un juego, ayudamos a los alumnos a evitar un posible bloqueo o frustración.

Ejemplo 3: Submarino

Descripción del grupo o alumno

El nombre del grupo/alumno	Grupo Lyon
Lugar de la clase	Oficina
Objetivo principal: en relación al currículum	conjuguar verbos; hacer y entender frases en presente
Objetivo personal: de los alumnos	Necesitan describir sus actividades diarias y entender cuáles son las responsabilidades de cada persona en su equipo de trabajo.
Conocimientos previos	Uno de ellos estudió algo de francés en la preparatoria (43) pero no se acuerda mucho. Para el otro es la primera vez que estudia francés.
Perfil de los alumnos	Dos altos ejecutivos que trabajan en una compañía francesa. Uno de ellos de 43 años, el otro de 37 años). Necesitan el francés para viajes de negocios y para una promoción en el trabajo. Ambos están muy motivados pero con problemas de horario y tiempo. Nivel A1 (MCER)
Tiempo estudiando francés	Dos meses aproximadamente. Los alumnos pueden conjuguar verbos regulares terminados en “er” y algunos terminados en “ir”; conocen 8 verbos irregulares (los más comunes); pueden usar lenguaje cotidiano para funciones básicas como presentarse, ordenar en un restaurante, pedir direcciones, hablar de personas y describirlas.
Nombre de la actividad	Submarino
Objetivo de la actividad	Los alumnos podrán formar oraciones conjugando varios verbos en presente fuera del contexto específico del libro.

Competencias	Escuchar, hablar, escribir
Inteligencias (Gadner)	Visual-espacial (el alumno interpreta o lee una gráfica/mapa), lingüística (el alumno dice una oración y el otro deberá escuchar), interpersonal (los alumnos tienen que interactuar) y motora (los alumnos deben marcar las posiciones en la gráfica).

Descripción de la actividad

Fase	Presentación
Objetivo	Repasar Verbos
Procedimiento	Los alumnos pasan al pizarrón a escribir verbos aleatorios de las tarjetas para jugar submarino
Interacción	Profesor – alumnos
Material	Lista de verbos en las tarjetas
Tiempo	10 min.
Problemas Posibles	Los alumnos no se saben los verbos
Posibles Soluciones	El alumno puede copiar los verbos del libro del alumno
Fase	Práctica
Objetivo	Demostrar en qué consiste la actividad

Procedimiento	<p>En esta etapa la profesora juega contra los alumnos, para demostrar cómo se juega. La profesora sólo dibujará un submarino mediano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La profesora entrega una “tabla” con los verbos a cada alumno. • Los alumnos deberán dibujar 3 submarinos: uno grande que abarque 6 casillas; uno mediano que abarque de 2 a 4 casillas y uno chico que abarque sólo una casilla. Esto es con el objetivo de que practiquen casi todos los verbos. • El primer alumno le hará una pregunta al Segundo usando un verbo y un sujeto (o adverbio de tiempo) según la ubicación que el primer alumno crea que está el submarino (s). Si la pregunta no es correcta, el Segundo alumno dirá que no entiende la pregunta (corrección entre pares y autocorrección). Si la pregunta es correcta pero no hay un submarino en el lugar especificado, el Segundo alumno dará una respuesta negativa y en caso de que sí haya un submarino, dará una respuesta afirmativa. • Se repite el proceso alternándose los turnos hasta que alguno de los dos haya destruido todos los submarinos del otro. • Nota: Lo ideal es que los alumnos expliquen cómo se juega submarino, aunque no sea en la lengua meta.
Interacción	Profesor- alumnos
Material	Tarjetas con tablas para dibujar submarinos. En un eje se escriben 10-12 verbos y en el otro eje se pueden escribir los sujetos o adverbios de tiempo, colores o lápices
Tiempo	5 min.
Problemas Posibles	Los alumnos no se saben los verbos El alumno no entiende las instrucciones
Posibles Soluciones	El alumno puede consultar su libro o preguntar (en francés) El compañero le explica en español
Fase	Funcional

Objetivo	Utilizar los verbos aprendidos en frases en el presente
Procedimiento	
Interacción	Alumno-alumno
Material	Tablas, colores o lápices
Tiempo	15-20 min
Problemas Posibles	Uno o varios alumnos se tardan demasiado en formular las preguntas.
Posibles Soluciones	Dar un límite de tiempo.

Comentarios

El “submarino” es un juego común en la escuela primaria y secundaria en México. Sin embargo, no había pensado en usarlo en el salón de clase hasta que lo vi en el libro “Complement ludique Zoom”, 2014. Ésta es una adaptación para este grupo. Aunque no tenía mucho tiempo trabajando con ellos, me di cuenta que uno de los alumnos era muy visual y que a la vez le gustaba escribir mucho (kinestésico). No siempre se nos ocurren ideas y por eso empecé a buscar en libros algo que le pudiera ayudar.

La mayoría de los alumnos sólo usan los verbos en el contexto e inclusive sólo en las frases del libro. Este juego es para que los alumnos piensen cómo integrar los verbos aprendidos en otros contextos que no sean lo ya vieron en el libro. También existe la situación que hay tres formas de formular una pregunta en francés: inversión sujeto-verbo (para todos los verbos), con la expresión “est-ce que” y por último, sólo con la entonación.

En el juego de submarino estamos usando la inteligencia lingüística, visual-espacial, auditiva y motora.

Este juego me gusta en especial porque además de usar 5 inteligencias (visual-espacial, lingüística, auditiva, interpersonal y motora), los alumnos se ayudan/corrigen entre sí lo que hace que utilicen y escalen las 6 etapas en la nueva taxonomía de Bloom: Recordar (las conjugaciones), Entender, utilizar (decir la frase), analizar, evaluar (al contestar o decir que no comprenden) y crear (la respuesta).

Ejemplo 4: Gato

Descripción del grupo o alumno

El nombre del grupo/alumno	Grupo Champs Élysées
Lugar de la clase	Instituto de idiomas
Objetivo principal: en relación al currículum	Hacer la pregunta adecuada según la respuesta
Objetivo personal: de los alumnos	Poder entablar una conversación
Conocimientos previos	Usan el presente, pasado (passé composé y passé récent), futuro idiomático y futuro simple, el imperfecto.
Perfil de los alumnos	Nivel A2 (MCER), seis estudiantes entre 21 y 57 años de edad. Estudian francés por diferentes razones: 1 por trabajo, 4 por interés propio, 1 tiene un departamento en Paris. Nivel socio-económico medio alto y alto. Muy motivados a pesar de su edad. Buena relación entre el grupo y con la profesora. Tuve este grupo desde nivel A1 hasta finalizar nivel B1. El objetivo de este grupo era llegar a este nivel.
Tiempo estudiando francés	Un año aproximadamente

Cómo se relacionan las necesidades de los estudiantes con los objetivos	Los alumnos necesitan saber preguntar información específica en diferentes contextos
Nombre de la actividad	Gato
Objetivo de la actividad	Hacer una pregunta para obtener una respuesta específica
Competencias	Hablar, leer
Inteligencias (Gadner)	Lógica (es un juego de estrategia y razonamiento), lingüística (deben hacer preguntas y manejar diferentes tiempos y vocabulario), interpersonal (en el equipo deben decidir entre ellos qué estrategia van a usar), visual-espacial (deben rellenar una tabla).

Descripción de la actividad

FASE	Presentación
OBJETIVO	Repaso de pronombres interrogativos y preguntas
PROCEDIMIENTO	Obtener preguntas y pronombres interrogativos (qué, quién, cómo, cuándo, etc.) de los estudiantes o hacer un mapa mental (i.e. ¿qué preguntas se relacionan con tiempo? Respuesta: ¿cuándo?, ¿A qué hora?, ¿Por cuánto tiempo?, etc)
INTERACCION	Profesor – alumnos
MATERIAL	Pizarrón y plumones
TIEMPO	3 min (mapa mental 10-15 min)
PROBLEMAS POSIBLES	Los alumnos recuerdan pocas preguntas

POSIBLES SOLUCIONES	Después de 2-3 intentos, la profesora puede apuntar los pronombres interrogativos en el pizarrón
FASE	Práctica
OBJETIVO	Repasar formas de estructurar preguntas
PROCEDIMIENTO	La profesora divide el grupo en dos equipos. Dice una respuesta y los alumnos tienen que hacer la pregunta correspondiente. En total hace 3 ó 4 preguntas.
INTERACCIÓN	Profesor – alumnos Alumnos-alumnos
MATERIAL	Pizarrón, plumones
TIEMPO	5-8 minutos
PROBLEMAS POSIBLES	Los alumnos se tardan mucho en dar la respuesta
POSIBLES SOLUCIONES	Dar límite de tiempo
FASE	Funcional
OBJETIVO	Preguntar información específica

PROCEDIMIENTO	La profesora divide al grupo en dos. Dibuja un “gato” (#) en el pizarrón y escribe 9 respuestas, una en cada espacio. Por medio de un “volado” se decide qué equipo empieza. Los alumnos tienen que decidir en el equipo y en francés, qué cuadro quieren y hacer la pregunta correspondiente a la respuesta. Si la pregunta es correcta, se pone la cruz o el círculo, dependiendo del equipo. Si la respuesta es incorrecta, es el turno del otro equipo de hacer una pregunta. Así mismo, cada equipo deberá tratar de evitar que el adversario lo venza bloqueándole las líneas que intente realizar. Gana el equipo que tenga tres cruces o círculos en horizontal, diagonal o vertical.
INTERACCION	Alumnos- alumnos, posiblemente la profesora tenga que intervenir.
MATERIAL	Pizarrón y plumones
TIEMPO	10-15 min. (o más tiempo si lo necesita el grupo)
PROBLEMAS POSIBLES	Un alumno domina en el equipo
POSIBLES SOLUCIONES	Desde el principio se aclara que cada alumno sólo puede participar 1 vez, máximo 2 veces ya que todos los del equipo hayan participado.

Comentarios

El juego de “Gato” (jeu de morpion) es un juego de reflexión y estrategia por lo que los alumnos utilizan la inteligencia lógica y la inteligencia interpersonal para decir qué recuadro quieren utilizar. A partir de eso tendrán que decidir cómo formular la pregunta y quién la deberá hacer, lo que incluye la inteligencia lingüística (redactar la pregunta correctamente) y una vez más, la inteligencia interpersonal. Muchos alumnos también utilizan la inteligencia motora, pues escriben la pregunta e incluso la inteligencia visual para ver si la pregunta “se ve bien” o “se ve rara”. Así mismo usan la inteligencia auditiva al verificar que el otro equipo diga la respuesta correctamente. Como podemos ver en esta serie de ejemplos, el aprendizaje de FLE por parte de los adultos, se ve facilitado con la introducción de juegos que

atienden a la puesta en juego de las inteligencias múltiples, desde el planteamiento de Gardner.

CONCLUSIONES

Recientemente, luego de conversar sobre mi trabajo de titulación, un amigo me dijo que mi planteamiento era la antítesis de lo que era la educación hace menos de un siglo, recordando la infame frase “la letra con sangre entra”. Y efectivamente, eso es lo que he deseado aportar con esta sistematización de mi práctica.

Como mexicana y profesora pienso que la educación es el futuro de nuestro país. Estamos viviendo en un mundo globalizado, en donde los idiomas son la llave de entrada. Nuestra responsabilidad como profesores es ayudar a forjar ese futuro en un mundo cada vez más integrado y en el que la comunicación es primordial y por lo tanto los idiomas también lo son.

Ya no es suficiente cumplir con un horario y seguir el manual. Tenemos que ir más allá de lo que por mucho tiempo fue la labor de los profesores de lengua. El concepto de profesor y de educación en México debería ser equiparable al de países como Finlandia o Japón. Esto requiere de un gran esfuerzo del gobierno, de las instituciones educativas y, sin duda, de los profesores.

Quienes ejercemos como profesores de lengua, tenemos la oportunidad de ayudar a muchas personas a adquirir conocimiento. También nos da la oportunidad de ser muy creativos y no es necesario que únicamente nos atengamos a lo que dice un manual. La experiencia propia, la imaginación, la cooperación, el estudio continuo de diferentes técnicas y la actualización continua para mantenerse informado de todas las novedades en nuestro campo, son algunas de las tantas herramientas que tenemos a nuestra disposición. Simplemente es cuestión de echar mano de ellas.

Estoy convencida de que cada individuo es diferente y por eso me enfoqué en la teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner. A mi parecer, cada uno de nosotros somos una mezcla única de las diferentes inteligencias propuestas por él. Pero hay muchas otras teorías muy interesantes y autores con ideas prácticas. Los autores mencionados en este trabajo son los que me ayudaron en mi práctica

profesional para desarrollar e implementar las actividades lúdicas en el salón de clase.

Aun cuando he enseñado lengua en diferentes momentos y espacios, escogí el contexto mexicano pues es dónde yo he impartido la mayoría de mis clases. Como mexicana tengo los antecedentes y conozco la cultura. Tengo una muy buena idea de los juegos que se juegan aquí, sus reglas y con base en ello poder decidir, con base en mi experiencia como profesora, cuáles podrían adaptarse a los adultos.

En este trabajo he descrito cómo elaborar un plan de clase pero sólo describo cuatro ejemplos. He utilizado ese modelo por más de 20 años por cuestiones laborales, pero lo considero muy completo. Sugiero que cada profesor o profesora adapte a su propia personalidad y a la personalidad y necesidades de sus alumnos, sus planes de clase y considere que las actividades lúdicas en el salón de clase de idiomas le ayudarán en varias formas positivas.

Con la realización de este trabajo de sistematización pude identificar conocimientos que he utilizado en mi propia práctica como profesora de francés. Como mencioné al principio, hice una reflexión de mis saberes y los utilicé en la práctica.

- La importancia de las inteligencias predominantes de los alumnos en la enseñanza de un idioma es clave en el aprendizaje. Cada uno aprende de manera diferente lo que implica que cada clase debería tener una planeación diferente. La escolarización previa de los adultos muy probablemente se enfocaba en una sola inteligencia que pudo o no ser una de las inteligencias predominantes del alumno. Esto conlleva ciertos prejuicios escolares y miedo al fracaso. Al enseñar francés a un adulto planeando una clase en la que el adulto utilice sus inteligencias predominantes estamos rompiendo con el esquema previo (además de romper con miedos y prejuicios) para así facilitar el aprendizaje.
- El aprendizaje en adultos es diferente al aprendizaje en niños. En adultos, la motivación extrínseca es menor a la intrínseca. Esta motivación puede

ser un viaje, una situación personal relevante, el contexto laboral o de vida o una meta personal.

- Los adultos tienen objetivos específicos de lo que quieren aprender, poseen un pensamiento abstracto y mayor capacidad de concentración, lo que facilita la enseñanza. Así mismo, aplican lo aprendido fuera del salón de clase. Esto los lleva a internalizar lo aprendido y crear un sentimiento de logro, que a su vez es un motivante.
- El uso de juegos en el salón de clase implica la integración de varias inteligencias y competencias. De esta manera no es necesario realizar actividades independientes para cada una de las inteligencias. Al incluir varias inteligencias, lo más probable es que cada alguna de las inteligencias predominantes de cada uno de los alumnos esté incluida.
- Las actividades lúdicas son una opción que podemos incluir también en la enseñanza con adultos, aunque no lo indique el programa tal cual. Puede ser una manera de presentar vocabulario, practicar estructuras o una actividad para reforzar la fluidez. Incrementan el rango y variedad de actividades que los alumnos adultos necesitan para aprender.

Con la aplicación de sistemática de lo que aquí he planteado, puedo apreciar que tanto los profesores como sus alumnos, no sólo se relacionan a través de las inteligencias múltiples y su aplicación lúdica en un proceso de enseñanza aprendizaje significativo, sino también lo viven como un espacio en el que disfrutan más del increíble proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades divertidas.

Lo principal es que, tanto los profesores como sus alumnos, disfruten más del increíble proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Anzaldúa, R., & Ramírez, B. (2003). Formación y Tendencias educativas. En R. Anzaldúa, & B. Ramírez, *Formación y tendencias educativas* (págs. 211-252). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barrios Espinosa, M. E. (2002). *Propuestas de aplicación de las inteligencias múltiples a la enseñanza de una lengua extranjera*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2877144>
- Bilbao Rodríguez, María del Carmen. (2014). Aprendizaje con inteligencias múltiples: cómo identificar las inteligencias múltiples, cómo desarrollarlas y cómo evaluarlas - México: Trillas, 2014 (reimp. 2017).
- Bloom, B. e. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Estados Unidos: David McKay Company.
- Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativa. *Lauros Revista de Educación*, Vol. 14, No. 27, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 96-114.
- Franco, P. (noviembre de 2008). <https://es.slideshare.net>. Recuperado el 28 de agosto de 2018, de <https://es.slideshare.net/67128812/teoria-del-aprendizaje-60251638>
- Gadner, H. (1983). *Teoría de las inteligencias múltiples, diferentes maneras de ser inteligente*. España: Ed. Paidós.
- Gadner, H. (1995). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples, Las Inteligencias Múltiples*. España: Ed. Paidós.
- Gonzalez del Yerro, A. (s.f.). https://www.researchgate.net/profile/Asuncion_Valdes/publication/266873795_PERSPECTIVAS_TEORICAS SOBRE LA ADQUISICON_DEL LENGUAJE/links/5509be830cf26198a6399d2e/PERSPECTIVAS-TEORICAS-SOBRE-LA-ADQUISICON-DEL-LENGUAJE.pdf. (E. Universidad Autónoma de Madrid, Ed.) Obtenido de http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Tema8Teor.pdf: https://www.researchgate.net/profile/Asuncion_Valdes/publication/266873795_PERSPECTIVAS_TEORICAS SOBRE LA ADQUISICON_DEL LENGUAJE/links/5509be830cf26198a6399d2e/PERSPECTIVAS-TEORICAS-SOBRE-LA-ADQUISICON-DEL-LENGUAJE.pdf
- Hannaford, C. (2015). *Cómo aprende tu cerebro*. Mexico: Editorial PAX MEXICO.
- Martínez, L. (2008). Lúdica como estrategia didáctica. (M. Universidad Autónoma de Guadalajara, Ed.) *Revista e-Scholarum*, 11.

Martínez González, M; Lara Valenzuela, L. *Estrategia Didáctica para profesorado universitario propuesta lúdica* . <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1269/dimension-ludica-educacion.html> Recuperado el 30 de mayo de 2019

MCER. (s.f.). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas MCER*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Monterrey, I. T. (2017). <http://www.cca.org.mx>. Obtenido de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/inteligencias_mutiples.htm

Moreno, P. (1998). *El aprendizaje en los Adultos*. Obtenido de http://biblio.colmex.mx/curso_formacion_formadores/adultlearn.pdf

OCDE. (2005). *Educación para adultos: Más allá de la retórica*. (2005). España. Editorial CFE, IEPSA

Rodríguez Garrido, E; Larios de Rodríguez, B. (2014). *Teorías del Aprendizaje: Del constructivismo radical a la teoría de los campos conceptuales*. Nueva Editorial Iztacciatl, S. A. de C. V. (México) y Cooperativa Editorial Magisterio (Colombia)

Shannon, A. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español*. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es>: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-BV-15-01AliciaMarieShannon.pdf?documentId=0901e72b818c6a9e>

Silva, C., & Campos, R. (2003). (C. Instituto profesional Luis Galdames, Ed.) Obtenido de <https://www.google.com.mx/search?q=metodo+mar%C3%ADa+montessori+luis+galdames+pdf&oq=metodo+mar%C3%ADa+montessori+luis+galdames+pdf&aqs=chrome..69i57.5598j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue (el juego en clase de lengua)* (2008 ed.). Clé International.

The busy teacher store. (2016). *How to teach adults, 30 top secrets every teacher of adult learners should know*. Estados Unidos: The busy teacher store.

Vásquez Paullino, Y. (2012). *Instituto de Formación Docente para Adultos, Perú*. Obtenido de <http://juanvasquezvigo.blogspot.mx/2012/05/la-teoria-de-las-inteligencias.html>

UNESCO -

http://portal.unesco.org/es/files/19429/10797452541SISTEMATIZACION_LA_ALFABETIZACION_COMOPRIMER_PELDA%20DE_LA_ED.doc/SISTEMATIZACION+LA+ALFABETIZACION+COMOPRIMER+PELDA%20DE+LA+ED.doc

Villalobos, M. (2002). *Didáctica integrativa y proceso de aprendizaje*. México: Trillas.

Yturalde, E. (2018). *www.andragogia.net*. Obtenido de Andragogía ... Educación del ser humano en la etapa adulta: <http://www.andragogia.net/>

Zoom, Maison de Langues. (2014.). *Zoom, Complément Ludique*. Maison des Langues.

Autores varios de <http://www.centrocomunitariosdeaprendizaje.org.mx/> artículo sobre las Inteligencias múltiples de E. Gardner http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-modular/modulo_2/inteligencias_mutiples.htm Recuperado el 30 de mayo de 2019

Anexo

Anexo Ejemplo 1

Ejemplo de verbos para jugar Manotazo

Sobre una cartulina, de preferencia de color oscuro, se pega de un lado el infinitivo y del otro lado el participio pasado

COMPRENDRE

AVOIR

ÊTRE

PRENDRE

FAIRE

ALLER

VOIR

DEVOIR

OUBLIER

VENIR

METTRE

VOULOIR

PARLER

FINIR

LIRE

ECRIRE

DORMIR

TRAVAILLER

BOIRE

POUVOIR

COMPRIS

EU

ÉTÉ

PRIS

FAIT

ALLÉ(E) (S)

VU

DU

OUBLIÉ

VENU

MIS

VOULU

PARLÉ

FINI

LU

ECRIS

DORMI

TRAVAILLÉ

BU

PU

Anexo 2: Ejemplo de Lotería de números

15	37	46	55
98	02	72	69
62	13	81	74
24	78	85	44

Anexo Ejemplo 3

Ejemplo de tablas para jugar submarino

	JE / J'	TU	IL / ELLE	NOUS	VOUS	ILS / ELLES
AVOIR						
ÊTRE						
PRENDRE						
FAIRE						
ALLER						
POUVOIR						
DEVOIR						
ALLER						
VENIR						
METTRE						
VOULOIR						
PARLER						
FINIR						
LIRE						

ECRIRE						
--------	--	--	--	--	--	--

	TOUS LES JOURS	LE MATIN	LE SOIR	TOUS LES DEUX ----	PARFOIS	JAMAIS
AVOIR						
ÊTRE						
PRENDRE						
FAIRE						
ALLER						
VOIR						
DEVOIR						
ALLER						
VENIR						
METTRE						
VOULOIR						
PARLER						
FINIR						
LIRE						

ECRIRE						
DORMIR						

Anexo Ejemplo 4

Ejemplo para jugar "Gato"

J'y vais tous les jours sauf dimanche.	Richard a 16 ans.	Tu n'as pas besoin de remplir le formulaire..
Il habite en France.	Nous allons voir une pièce de théâtre..	Vous ne pouvez pas fumer ici. C'est interdit!
Sophie étudie anglais .	Nous allons en Italie une fois par an. .	Je vais chez Pierre tous les mois.

Ejemplo más sencillo:

Se escribe una oración en el pizarrón con varios elementos:

Paul achète 12 roses rouges pour Marie chez le fleuriste tous les vendredis à 16h.

Paul	roses	Chez le Fleuriste
achète	rouges	Tous les vendredis
12	Marie	À 16h