LA APLICACIÓN DE LOS JUEGOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

María Dolores Chamorro Guerrero
Núria Prats Fons

1. Justificación teórica

Si comenzamos nuestra ponencia diciendo: "¡Hagan juego, señores!", pensarán automáticamente que, cuando menos, nos hemos equivocado de auditorio. Y no es así, porque esta frase encubre aquí una incitación a la práctica del juego como vehículo válido para la enseñanza de una lengua extranjera.

En algunos profesores hay reticencias a la utilización de los juegos en general, salvo si éstos van dirigidos a niños -en cuyo caso el elemento lúdico es casi indispensable para mantener su atención- o de forma restringida a grupos iniciales, para explicar ocasionalmente problemas concretos de gramática. Al parecer, los alumnos de niveles avanzados no "se prestan ya al juego", permítasenos la expresión, y, sobre todo, si son de origen germánico, exigen otro tipo de actividades más "serias", tales como composición, gramática...

Ante todo, no podemos olvidar que en la clase de lengua extranjera se establece un pacto entre el profesor y los alumnos, en el que se aceptan unas reglas previas, que vienen impuestas por la propia concepción de la clase, y que en determinados casos se pueden negociar sobre la base de las necesidades e intereses particulares de los estudiantes.

A veces, se da por hecho que todos los alumnos son conscientes de esas reglas, pero la experiencia con algunos estudiantes de Arizona, que nunca habían recibido instrucción en clase de lengua extranjera y que mostraban su desconocimiento de esos acuerdos tácitos, nos llevó a pensar que también se requiere una instrucción en ese sentido. Al no conocer la dinámica de una clase organizada sobre actividades comunicativas, donde el papel del profesor se diluye en gran medida y donde eran ellos mismos motores de su proceso de aprendizaje, estos estudiantes se encontraban bastante perdidos. Se hizo necesario ofrecerles una justificación de este enfoque y explicarles qué se esperaba de ellos, puesto que la disponibilidad para participar -quien haya tenido alumnos americanos lo sabe- existía, sólo que desconocían el modo de encauzarla.

ASELE. Actas II (1990). MARÍA DOLORES CHAMORRO GUERRERO Y NURIA PRATS FONS. La ...
Centro Virtual Cervantes

Señalada, pues, la eficacia de hacer conscientes y partícipes a los alumnos de su proceso de aprendizaje, nuestra intención es favorecer su aceptación de los juegos, concienciándolos del porqué de su empleo y de las posibilidades que ofrecen.

Es con este objeto con el que intentamos presentar los juegos, no como una actividad marginal u ocasional dentro del aula -o entretenimiento para el viernes por la tarde, como curiosamente coinciden en rechazar de forma expresa varios autores-, sino como apoyo de cualquier iniciativa que forma parte de la dinámica de clase.

Pasamos, por ello, a enumerar las ventajas que nos han motivado estas consideraciones:

1. "Los juegos proporcionan una oportunidad de comunicación real, aunque dentro de unos límites definidos artificialmente, por lo que constituyen un puente entre la clase y el mundo real" [Hadfield, 1987, III].
2. Son actividades que estimulan la adquisición de una lengua extranjera porque aumentan el grado de motivación y crean una necesidad inmediata de respuesta.
3. Favorecen un clima positivo, relajado, distendido, de confianza e intercambio mutuo.
4. Incitan a la participación. Durante el tiempo que dura el juego todos se ven envueltos de una manera activa en el proceso.
5. Disminuyen el tiempo de intervención del profesor.
6. El elemento de diversión que proporcionan motiva que, de una forma amena, puedan practicarse contenidos "serios".
7. La propia estructura del juego hace que los estudiantes exploten su conocimiento de la lengua extranjera con flexibilidad y estén más concentrados en el contenido de sus preferencias que en la estructura de las mismas (es el profesor el encargado de controlarlas).
8. Según Alejandro Castañeda, "(...) los ejercicios planteados en forma de juego son especialmente propicios para la práctica comunicativa de distintos puntos gramaticales, puesto que la aceptación de sus reglas permite reducir el campo nocional y, así, procurar la práctica comunicativa. centrada en muy pocos exponentes lingüísticos" [1990, 70].
9. Permiten recrear contextos diferentes y, así, variar a su vez los registros lingüísticos.
10. Su utilización es muy versátil. El profesor puede emplearlos como:
    - un tanteo previo sobre determinados aspectos que se quiera introducir
    - una comprobación de lo aprendido
    - una revisión
    - un diagnóstico de necesidades.

ASELE. Actas II (1990). MARÍA DOLORES CHAMORRO GUERRERO Y NURIA PRATS FONS. La ...
Centro Virtual Cervantes

Una vez aceptado el hecho de que las actividades programadas en forma de juego conllevan en sí mismas, por lo que acabamos de detallar, los suficientes elementos de interés que justifiquen su uso dentro del aula, necesitamos definir claramente nuestro campo de trabajo, porque no en pocos casos la aversión hacia los juegos no se trata más que de un problema terminológico.

Pues bien: ¿Qué actividades pueden ser consideradas como juegos y cuáles no? De una manera intuitiva, si le pidiésemos a uno de ustedes que nos dijese qué entiende por "juego", probablemente nos contestaría que se trata de una actividad con reglas, en la que se gana o se pierde y que resulta divertida. Y así es en parte, ya que esta definición engloba gran número de las actividades que podemos considerar como juegos -juegos de cartas, el famoso trivial, cualquier deporte...-, pero no aquellas que no conllevan un fin competitivo juegos de construcción, puzzles... Según esto, el elemento de competición no es un rasgo fundamental en lo que entendemos por juego. Al excluir este componente, sus características definitorias quedan reducidas al hecho de poseer unas reglas y al elemento lúdico que proporcionan. Así, podríamos concluir diciendo que juego es toda actividad dirigida a alcanzar un propósito, con unos límites definidos que constituyen sus reglas y que incorpora un elemento de diversión.

Esta definición es válida para cualquier tipo de juego, pero, a la hora de contemplar su aplicación precisa a la enseñanza de una segunda lengua, esos propósitos a los que nos referíamos deben incluir conjuntamente un objetivo no-lingüístico -el propio de la estructura del juego: resolver un problema, rellenar un cuestionario, etc.- y otro propiamente lingüístico -el juego es utilizado como vehículo de activación del lenguaje. Es fácil caer en el error de perder de vista este último objetivo y dedicar un tiempo excesivo a tareas no productivas para el fin propuesto.

La inclusión de este doble objetivo al que nos venimos refiriendo, es lo que convierte esta aplicación de los juegos a la enseñanza de una lengua extranjera, en lo que algunos autores, como Penny Ur, definen como un *"Gamelike"* [1988 23], es decir, aquello que no llega a ser enteramente un juego real.

Con todo, las barreras entre lo que los autores definen como juego o simplemente como actividades comunicativas no están claras: hemos encontrado ejercicios que consideramos juegos por responder a ese funcionamiento que hemos descrito, que son, sin embargo, definidos simplemente como *activities*.

Al margen de estas consideraciones, el problema que se nos presenta es cómo utilizarlos en clase y cómo sacarles el mayor partido posible. Para ello consideramos importante, antes de pasar a una explicación práctica de sus po-

ASELE. Actas II (1990). MARÍA DOLORES CHAMORRO GUERRERO Y NURIA PRATS FONS. La ...
Centro Virtual Cervantes

sibles aplicaciones, intentar establecer una tipología de los juegos que aísle sus elementos diferenciadores. Hay que tener en cuenta, además, que la variación es un principio básico en todo tipo de actividades que se quieran incluir en una programación; por tanto, conociendo los tipos de juegos de que disponemos, podremos estructurarlos convenientemente.

La primera dificultad para llevar a cabo esta tarea reside en qué punto de vista adoptar para realizar una clasificación coherente. A menudo encontramos mezcladas distintas perspectivas: lingüísticas, de contenido, etc. Esto obedece a la función específica a la que se destinan los juegos presentados.

Nosotros, siguiendo en parte la propuesta de clasificación de J. Hadfield [1987], vamos a intentar establecer una clasificación al margen de objetivos y aplicaciones, atendiendo meramente al funcionamiento interno común a cada tipo de juegos.

La primera división general a la que debemos atender ya la hemos esbozado más arriba al trazar la definición de los juegos; se basa en la distinción entre:

a. *Juegos competitivos,* cuyo interés se centra en lograr ser el primero en alcanzar un determinado fin.
b. *Juegos cooperativos,* en los que la participación de todo el grupo es necesaria para concluir la tarea propuesta.

Aunque la práctica de juegos competitivos resulta altamente productiva, dado el índice de interés que se crea (interés fomentado, no sólo por el elemento de diversión intrínseco a todo juego, sino, y sobre todo, por la tensión que genera la existencia de un ganador), no es conveniente un uso reiterado de ellos porque puede alterar en exceso la atmósfera de la clase. Incluso su repetición, aunque parezca extraño, puede llegar a producir desinterés. Por el contrario, mediante los juegos cooperativos se logra fomentar un ambiente relajado, desinhibidor y de mutuo entendimiento.

Una vez hecha esta primera división, intentaremos describir y aislar los rasgos fundamentales de funcionamiento de los tipos que a continuación señalamos, recordando que, con cierta frecuencia, podremos encontrarlos combinados entre sí.

1. *Juegos de vacío de información.* Aunque el vacío de información es uno de los principios fundamentales que rige todo tipo de actividades comunicativas y por consiguiente también los juegos, podemos, no obstante,

ASELE. Actas II (1990). MARÍA DOLORES CHAMORRO GUERRERO Y NURIA PRATS FONS. La ...
Centro Virtual Cervantes

distinguir un primer tipo en el que es este principio el que actúa durante todo el desarrollo. Estos juegos pueden ser:

1.1. *unívocos:* un estudiante tiene la información que su compañero debe adquirir.

1.2. *recíprocos:* un estudiante A tiene la información que B necesita y, a la inversa, B la que necesita A.

2. *Juegos de averiguación.* Utilizan el mismo principio que los anteriores, el vacío de información. Ofrecen dos variantes que se distinguen por el nivel de implicación de los participantes:

   2.1. *Juegos para adivinar.* Sólo un miembro -o un grupo- del conjunto posee una información que debe esconder deliberadamente. Para ilustrarlo, un ejemplo sencillo -las reglas en todo juego serán las encargadas de aumentar o disminuir la dificultad-: Una persona -o un grupo- sale fuera del aula, el resto de la clase piensa en una actividad que van a hacer -incluso si se trata de niveles iniciales, un área léxica: profesiones, animales, etc-. Seguidamente se le pide a la persona que permanecía fuera del aula que pase e intente adivinar, mediante preguntas, que es aquello que conjuntamente se ha decido hacer.

   2.2. *Juegos de búsqueda y averiguación.* Confieren a todos los miembros de la clase una papel activo, ya que cada uno de ellos posee una parte de la información, por lo que deben actuar a la vez como receptores y donantes de esa información. Se concluye el juego cuando, una vez recogidos todos los datos, se puede llegar a la resolución del problema planteado.

3. *Juegos puzzle.* Siguen las mismas normas que los rompecabezas, salvo una, los participantes no disponen de todas las piezas delante de sí, sino de una sola. Los materiales que se utilizan pueden ser desde ilustraciones, *cómics*..., hasta textos de canciones o pequeñas historias. Son muy comunes los que establecen una actuación por parejas. Cuando el juego requiere la participación de todo el grupo, presenta ciertas similitudes con el anterior, por cuanto es a través de la cooperación de todo el grupo como se llega a la conclusión de la tarea, pero, en este caso, el objetivo es la unión correcta de todas las piezas y no la averiguación de un problema.

4. *Juegos de jerarquización.* Los alumnos deben, primero elaborar una lista de *items* sobre un determinado foco de interés. Una vez hecho esto,

ASELE. Actas II (1990). MARÍA DOLORES CHAMORRO GUERRERO Y NURIA PRATS FONS. La ...
Centro Virtual Cervantes

deben organizarla por orden de importancia. Normalmente se utilizan como paso previo a una discusión. Estos ejercicios están basados en el principio del vacío de opinión (variante del vacío de información): la comunicación se basa en una transferencia de ideas, sentimientos, gustos, etc, de cada alumno. Esto hace que se incorpore a estas actividades el rasgo de la "personalización", en el que el *focus* se desplaza a los *aprendientes* mismos, contribuyendo a que la motivación aumente.

5. *Juegos para emparejar.* Se reparten entre toda la clase pares idénticos de fotos, ilustraciones, cartas, etc. Los jugadores deben encontrar su pareja mediante la descripción de la información que les ha sido dada.

6. *Juegos de selección.* Cada jugador posee una lista con posibilidades distintas y sólo una de ellas es común a todo el grupo. Deben, a través de la discusión, decidir cuál es ese común denominador, con el objeto de ponerse de acuerdo en realizar determinada actividad, a una hora y lugar concretos.

7. *Juegos de intercambios.* Están basados en el principio del trueque. Los jugadores poseen unos determinados artículos que no necesitan y se ven obligados a intercambiar por otros que sí les son útiles poder llevar a cabo un trabajo -pintar una casa, preparar una comida, etc.-.

8. *Juegos de asociación.* El juego se basa en descubrir qué miembros de la clase pertenecen a un mismo grupo. Por ejemplo, se les explica que van a realizar un viaje, se reparten entonces ilustraciones que correspondan a cinco ciudades distintas -una a cada uno-. Mediante la descripción de las ciudades, en este caso, podrán agruparse según vayan a viajar o no a un mismo lugar.

9. *Juegos de roles.* En ellos cada estudiante posee la identidad de un personaje ficticio y una serie de indicaciones sobre la tarea individual que tiene que llevar a cabo de acuerdo con su identidad. No es necesario que se intente reproducir una escena de tipo realista. Este hecho es importante a la hora de extraer las diferencias con respecto a las simulaciones.

10. *Simulaciones.* Con ellas se intenta reproducir pequeñas muestras de las interacciones humanas mediante la emulación de una situación real que debe envolver a la totalidad de la clase. Así, estaremos de pronto inmersos en un mercado, en la redacción de un periódico o en una emisora de radio. Las simulaciones son actividades muy completas en las que pueden practicarse de manera integrada las cuatro destrezas.

ASELE. Actas II (1990). MARÍA DOLORES CHAMORRO GUERRERO Y NURIA PRATS FONS. La ...
Centro Virtual Cervantes

Tanto los juegos de *roles* como las simulaciones aparecen normalmente combinados con otros tipos de los aquí descritos -por ejemplo, con los juegos de averiguaciones, de los que presentamos una muestra en el apartado 2-. Si los hemos incluido dentro de esta clasificación y no como elemento estructural susceptible de aplicarse a otros tipos concretos es porque, aunque no sea lo frecuente, poseen un mecanismo propio que les habilita para ser utilizados por sí solos.

2. Aplicaciones prácticas

Hasta ahora tan sólo hemos razonado la necesidad de utilizar los juegos dentro de la enseñanza de la lengua extranjera. En esta segunda parte, analizaremos de manera práctica sus posibles aplicaciones.

Aunque las nuevas tendencias apuntan a elaborar los *syllabus* siguiendo un enfoque basado en tareas, hasta el momento los materiales didácticos que se encuentran en el mercado, siguen una perspectiva estructural-funcional. Es por ello por lo que, al seleccionar las aplicaciones posibles de los juegos, recogemos los dos exponentes que responden al modelo anteriormente señalado: estructuras gramaticales y funciones del lenguaje.

A. Juegos aplicados a un aspecto gramatical

En esta primera aplicación de los juegos hemos elegido un aspecto gramatical concreto: *el indefinido.* Vamos a ofrecer una secuenciación de las actividades. No debe olvidarse que nuestra intención no es utilizar exclusivamente el tipo de ejercicios que proponemos. Obviamente deben combinarse con otros, al margen de que la técnica que utilicemos sea inductiva o deductiva, es decir, que pretendamos que sean nuestros alumnos los que infieran el uso de ese nuevo tiempo verbal -por contraposición en este caso al pretérito perfecto del cual deben tener ya algunas nociones-, bien que seamos nosotros los que les proporcionemos la regla general abstracta del uso del verbo que ellos han de utilizar posteriormente.

Volviendo al tema que nos ocupa, la secuenciación de cualquier unidad, pero aún más de aquella que tiene como objetivo la presentación de un punto gramatical, favorece una gradación de la dificultad y la adquisición progresiva de las habilidades y reglas que requiere el empleo de esta forma gramatical.

I. El indefinido es un tiempo verbal que tiene como función primaria la de servir para relatar hechos en el pasado, para narrar.

ASELE. Actas II (1990). MARÍA DOLORES CHAMORRO GUERRERO Y NURIA PRATS FONS. La ...
Centro Virtual Cervantes

La dificultad de las formas de indefinido, dado que los verbos más usuales y básicos son irregulares, requiere hacer un mayor hincapié en la cuestión formal, en la repetición -que puede llevarse a cabo en días sucesivos. A menudo se olvida que los alumnos necesitan tiempo para aprender e interiorizar las formas. Y a ello dedicamos esta primera fase de la secuencia.

Actividad I: *Juego del dominó.*

Se juega en pequeños grupos, siguiendo las reglas del dominó. Se reparten fichas que previamente han podido ser confeccionadas por otros alumnos de la clase. En una parte de la ficha se escribe la raíz de un verbo, en el otro la desinencia. El objeto del juego consiste en hacer que una raíz case con la desinencia apropiada y viceversa.

Actividad II: *Juego de la oca.*

La actividad se realiza en pequeños grupos con un tablero y un dado. Hay que realizar un recorrido. En cada casilla hay una frase con un verbo en infinitivo. Al caer en esa casilla, el estudiante debe poner el verbo en la persona correspondiente del indefinido. Si acierta, tiene la posibilidad de tirar una vez más. Si sus compañeros creen que la respuesta no es correcta, cede su turno.

Se pueden ir incluyendo aquí los indicadores temporales que exige el uso de este tiempo: el *año pasado, ayer, anoche,* etc.

Actividad III: *Palmada*

Se divide a la clase en grupos de tres. Se reparten tarjetas que, como en el ejercicio anterior, han podido ser previamente confeccionadas por los propios alumnos. En unas tarjetas se han escrito frases con verbos en infinitivo, en las otras, las formas conjugadas en la persona correspondiente. Las cartas se reparten entre dos de los alumnos, el tercero actúa como secretario, apuntando las respuestas de sus compañeros. Ambos jugadores ponen sobre la mesa una carta de su montón, si las tarjetas se corresponden, el primero que dé una palmada obliga a que su compañero recoja todas las tarjetas que haya sobre la mesa. Gana el primero que se quede sin cartas.

Actividad IV: *Texto fragmentado.*

Seleccionamos un poema o una canción en los que abunden formas de indefinido. Lo leemos dos veces, permitiendo que los alumnos escriban las palabras clave. Posteriormente se reparte a cada pareja o grupo una hoja, unos tendrán la copia con los verbos de la canción, otros los nombres, otros el resto de palabras. El objeto del juego es reconstruir el poema combinando la información que posee cada grupo.

ASELE. Actas II (1990). MARÍA DOLORES CHAMORRO GUERRERO Y NURIA PRATS FONS. La ...
Centro Virtual Cervantes

En este juego se activa, en primer lugar, la comprensión auditiva, y el intercambio de información. En segundo lugar, es un ejercicio de reflexión sobre estructuras sintácticas y cohesión textual.

II. Los ejercicios de esta siguiente fase, aunque tienen como objetivo la repetición de estructuras, son menos dirigidos y más creativos, e inician ya en el uso del tiempo que nos ocupa.

Actividad I: *¿Tuviste un buen día?*
De forma individual, los alumnos piensan frases que refieren acciones cotidianas y las escriben por turno en la pizarra. Después, por parejas o en pequeños grupos, tienen que imaginar un día en que todo salió mal, utilizando las construcciones anteriores. Leen su redacción y se elige aquella que ha descrito el día más horrible.

Este ejercicio puede combinar el uso del pretérito perfecto e indefinido, si referimos la primera parte de la actividad al día de hoy, y la segunda a un día pasado. Se trata de una actividad que integra la destreza oral, escrita, y auditiva.

Actividad II: *¿Dónde nos encontramos?*
Cada estudiante tiene un mapa y una lista de las actividades que realizó durante un día determinado. El objetivo del juego es averiguar en qué momento del día y dónde se encontraron esas personas. En una primera fase, cada uno de ellos cuenta qué estuvo haciendo. Posteriormente, se hacen preguntas del tipo *¿A qué hora saliste del restaurante?*, para clarificar y obtener más información. Y por último, deben escribir en una tarjeta su respuesta, y comparar los resultados al final.

Es un juego de los que hemos definido de "búsqueda y averiguación" en el que se integran la destreza oral y escrita.

III. En esta tercera fase se plantean actividades que posibilitan el empleo del indefinido de una forma más abierta, dejando un margen mayor a la imaginación de los alumnos. Hemos elegido los ejercicios que presentamos a continuación por su unidad temática -lo que favorece la inclusión de un vocabulario afín-. La dificultad esta graduada hasta llegar a la última actividad, que por su complejidad culmina el proceso que hemos seguido hasta ahora.

Actividad I: *Coartada*
Se trata de un juego de simulación. Concretamos el día, hora y lugar de un crimen. Dos alumnos son sospechosos. Salen fuera de la clase e inventan una

ASELE. Actas II (1990). MARÍA DOLORES CHAMORRO GUERRERO Y NURIA PRATS FONS. La ...
Centro Virtual Cervantes

coartada. Mientras, los demás alumnos actúan como policías y deben preparar un interrogatorio. Hacemos volver a uno de ellos y debe contestar a las preguntas, después entra el otro. El objetivo por parte de la clase es encontrar un punto donde la historia flaquee; por el contrario, los sospechosos tienen que mostrar la coherencia de su coartada. Puede motivarlos más el buscar un contexto para el crimen que sea familiar a todos ellos.

Actividad II: *¿Quién mató al señor X?*
Juego de *roles* en el que participa toda la clase. Se distribuyen unas tarjetas de personajes; en cada una de ellas hay parte de la información necesaria para alcanzar el objetivo del juego, en cierto sentido doble, ya que para el asesino es averiguar dónde está escondido el testamento de la víctima, antes de que lo descubran, y para los demás, es encontrar al causante de la muerte del señor X.

Actividad III: *¡Noticia!*
Se reparten tarjetas a cada persona con indicaciones sobre un personaje, cuya identidad han de asumir. Todos ellos tienen en común el estar inmersos en algún asunto turbio. Se crea una situación imaginaria: una fiesta con el motivo de la inauguración de un periódico, repleta de periodistas a la busca de exclusivas.

El objetivo del juego es que cada estudiante obtenga la mayor información posible sobre los demás, intentando ocultar sus propios secretos. En una segunda parte de la actividad, los estudiantes forman parte de equipos de redacción de periódicos rivales. Deben elaborar artículos y titulares sobre las historias de la fiesta.

B. Juegos aplicados a una función comunicativa
Previo al empleo de estos juegos se han debido introducir o recordar las estructuras que pueden utilizarse para la función en la que nos vamos a centrar: *hacer invitaciones y dar excusas.*

Actividad I: *Juego de las excusas*
Se estructura como un juego de cartas. Las tarjetas contienen ilustraciones que representan actividades; la mitad de ellas están marcadas como excusas, y las otras como invitaciones. Se barajan y se reparten cinco a cada persona. Si el alumno tiene, entre las cartas que le han correspondido, alguna de las consideradas invitaciones, debe interpelar a otro compañero instándole a que la acepte. Si éste tiene entre las suyas una marcada como excusa que pueda utilizar convenientemente, es decir, una actividad que sea incompatible con la invitación, por coincidir en la hora de realización, se les entrega. En caso contrario, debe aceptarla. Gana el primero que consiga quedarse sin cartas.

ASELE. Actas II (1990). MARÍA DOLORES CHAMORRO GUERRERO Y NURIA PRATS FONS. La ...
Centro Virtual Cervantes

Una variante más enriquecedora de este mismo juego, porque recoge además la necesidad de un cambio de registros, sería asignarle un papel distinto a cada miembro -*niño, padre, jefe de empresa,* etc.

Las ventajas de aplicar este juego en una primera fase obedece a que su funcionamiento es bastante simple y ofrece la oportunidad de un control más directo sobre el proceso. Con todo, no se trata de un ejercicio totalmente dirigido, ya que el hecho de que sean ilustraciones y no indicaciones expresas, le confiere un pequeño margen de creatividad. Por supuesto, dependiendo del nivel, las invitaciones y excusas podrán ser más o menos elaboradas.

Actividad II: *¿Tienes algún plan para esta noche?*
Dividimos la clase en dos grupos A y B, aunque la actuación de los miembros de cada uno de ellos es individual. Cada integrante del grupo A debe inventar un plan para esa noche -una fiesta de disfraces, un concierto, etc.-. Deben ser ideas originales, que resulten atractivas a sus compañeros, ya que el objeto del juego es que persuadan al mayor número posible de los integrantes del grupo B, para que acepten acompañarlos en los planes que han ideado. Los estudiantes persuadidos deben hacer frente común con sus anfitriones, con el fin de que sea su opción la que triunfe.

Esta actividad supone una práctica más libre y creativa. La imaginación de los alumnos juega un papel decisivo, ya que constituye casi un reto personal idear una actividad que sea imposible rechazar. Y es más libre porque ni las invitaciones ni las excusas vienen pautadas. Por otro lado, el interés de este juego reside también en el hecho de que hace patente la existencia de dos tipos de excusas, unas definitivas, y otras que podríamos llamar "contemporizadoras", en las que no se rechaza claramente la invitación, sino que se posterga la decisión para contemplar primero otras ofertas.

Además de estas dos aplicaciones que hemos considerado, y aún teniendo en cuenta que lo ideal son ejercicios donde las cuatro destrezas aparezcan integradas, se podría recoger una aplicación más, centrada en la activación de cada una de estas destrezas, puesto que en ocasiones las directrices del centro donde enseñamos, o de un programa concreto, nos obligan a dirigir nuestro foco de interés a la potenciación de una de ellas -pensemos, por ejemplo, en las clases de "composición y conversación"-.

Para concluir, esperamos que, con estas reflexiones, se hayan visto incitados por la propuesta que ha alentado en todo momento esta comunicación: la integración de los juegos en la enseñanza de una lengua extranjera.

ASELE. Actas II (1990). MARÍA DOLORES CHAMORRO GUERRERO Y NURIA PRATS FONS. La ...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes