Dos actividades lúdicas para la clase de ELE

Luis Roger Rodríguez Paniagua
Instituto Cervantes de Argel

No parece necesario, a estas alturas, revelar la utilidad de los juegos y las actividades lúdicas en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y, en general, en todos los contextos formativos y educativos que implican una participación activa del individuo. El número de autores que han abordado el asunto de la utilidad del componente lúdico y sus formas de integración en la clase de ELE es de mención inabarcable en el espacio de este artículo, por lo que me referiré solamente a algunos de los más significados o de los más sintéticos en el contexto de la enseñanza del ELE.

Sin demasiado riesgo de equivocarnos, podemos afirmar que la gran mayoría de las instituciones docentes españolas, con el Instituto Cervantes ejerciendo un destacado papel de liderazgo, han logrado transformar la perspectiva actual de la enseñanza del español a extranjeros mediante la integración gradual y progresiva del componente lúdico en su labor pedagógica.

Las ventajas de la incorporación de este tipo de actividades didácticas son igualmente interminables, si bien podemos detenernos brevemente en la mención de algunas de ellas.

En primer lugar, el juego dentro del contexto del aula ELE implica un cambio de ritmo, una ruptura con el patrón tradicional de comunicación unidireccional entre el profesor como emisor y transmisor de conocimiento, y el alumno como receptor del mismo. En un enfoque moderno de la enseñanza de la lengua a extranjeros, el juego constituye una novedad dentro del aula, una herramienta con la que sacar al estudiante de la rutina y romper una inercia que puede llevar al aburrimiento y a la desmotivación tanto al docente como al aprendiz si no se acometen esfuerzos para modificarla. Dicha herramienta es, por su propia naturaleza, absolutamente compatible con los principios que rigen la enseñanza moderna del español, orientada de manera inequívoca hacia la eficacia comunicativa y enfocada en la acción y en los procesos. Resultan proverbiales en este sentido las siguientes palabras de la profesora Neide González (ápud Concha Moreno, 1999:47):

> Otro de los enemigos que se ocultan en los implícitos —hechos consabidos que no siempre son sinónimo de conocimiento compartido— es la existencia de cierto tipo de inercia en nuestro hacer, que nos conduce a una aparente cómoda repetición, de forma más o menos organizada y coherente de viejos modelos y fórmulas, incluso cuando ya sabemos interiormente que no responden a nuestras necesidades y tampoco a nuestras convicciones.

En un segundo plano, el juego es una herramienta objetivamente útil para cumplir con nuestro cometido de formar hablantes competentes de español. No debe

perderse de vista que el papel del profesor no es, estrictamente hablando, el de entretener al aprendiz, sino el de enseñar la lengua meta a aquel, para lo cual deberá, eso sí, intentar mantener un mínimo de motivación en el aula. El juego refuerza el uso y exposición de componentes lingüísticos, permite activar y poner en juego el léxico adquirido, desarrolla las capacidades de comprensión (Nevado Fuentes, 2007: 6) y, cuando se trata de una práctica con un alto grado de libertad, refuerza la autonomía en el aprendizaje.

Una tercera faceta fundamental en la práctica de juegos en la clase de ELE guarda relación con los procesos de activación mental de conocimientos. El juego en sí debe constituir una oportunidad de desplegar y utilizar estrategias de aprendizaje práctico de carácter experimental (Alonso Alonso *et al*., 2007:158); dado que se trata de actividades en grupo, el juego permite además reproducir dentro del aula situaciones comunicativas y de negociación de significados muy cercanas a los contextos de uso real de la lengua (Baralo, 2000:18), circunstancia que redunda claramente en beneficio del aprendiz.

Un último factor positivo de notable alcance es la oportunidad que el juego brinda de integrar de forma natural o espontánea contenidos culturales que, de otro modo, serían muy difíciles de enseñar aislados a nuestros aprendices. La incorporación de dichos contenidos y pautas a los juegos es una tarea fácil que ofrece resultados sorprendentes, a la vez que proporciona la posibilidad de corregir posibles malentendidos en el transcurso de la sesión didáctica.

Aunque las eventuales dificultades en el uso de estas actividades han sido ya detectadas y bien establecidas por otros profesionales de este campo (Vázquez, 2007:1), el caso de los aprendices argelinos manifiesta sus peculiaridades específicas. El principal inconveniente al que nos enfrentamos al intentar incorporar actividades lúdicas a nuestra clase de ELE es precisamente lo novedoso de dicha práctica en relación con la tradición educativa local, centrada en procesos muy básicos y rígidos de transmisión del conocimiento, marcados por la relación de autoridad entre el profesor y el alumno. En nuestra experiencia, cuando se intenta poner en práctica un ejercicio de carácter lúdico en el aula ELE, el alumno argelino manifiesta una cierta dificultad para asumir la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje; tiene tendencia al uso de la lengua materna o de la lengua puente —el francés en la mayoría de los casos— ante la menor dificultad, y no está familiarizado con los diferentes pasos que implica la práctica pedagógica del juego en la clase.

No obstante, y en el sentido opuesto, los argelinos son por lo general buenos comunicadores orales —especialmente a partir del nivel B1—, jamás discuten la utilidad de dichas actividades en el aula, ni se muestran refractarios a integrarse en las mismas, y suelen comprender con facilidad la mecánica de los juegos que se les proponen, aunque luego la adherencia a la misma resulte cuando menos ambigua. Esta disposición bienintencionada pero a veces fallida de nuestros aprendices debe ser juzgada en conjunto como positiva, y es competencia directa

e ineludible del profesor corregir las posibles desviaciones y reconducir la práctica hacia cauces productivos, sin interferir para ello en el proceso productivo de los aprendices.

PARÁMETROS ESPECÍFICOS EN EL DISEÑO DE JUEGOS

Toda actividad lúdica destinada al aula debe atenerse a unos criterios precisos en su diseño y ejecución, establecidos con el fin de hacer más productiva su práctica. Estas directrices son sencillas, y su observancia en la fase preparatoria, en la de ejecución y en la de reflexión y síntesis garantiza el éxito del ejercicio incardinado en el proceso de aprendizaje:

1. Nivel. Existen en el mercado abundantes muestras didácticas, y un profesor con experiencia puede optar por diseñar materiales nuevos o por adaptar los ya existentes; no obstante, debe tenerse en cuenta siempre el nivel al que van dirigidos, para evitar situaciones tanto de exceso como de defecto en los objetivos perseguidos. En este sentido, no podemos esperar que un grupo de aprendices de nivel A2, por ejemplo, puedan realizar juegos como un Trivial o un juego de rol sobre la conveniencia de conservar o vender un bien colectivo (por ejemplo), pues el nivel de competencia que tales actividades plantean suele exceder fácilmente del que nuestros aprendices han alcanzado. Sin embargo, tales actividades podrán adaptarse al nivel de nuestros alumnos con algo de tiempo y pericia.
2. Objetivos y destrezas. Los objetivos de un juego deben estar claros para el docente desde el primer momento, de igual modo que las destrezas que van a ponerse en juego. El profesor debe tener claro qué finalidad persigue el juego, para evitar que se convierta en un mero pasatiempo improductivo. Los objetivos deben ser cuantificables de manera tangible —los alumnos producen finalmente un texto oral o escrito— o mensurables de algún otro modo —los alumnos llevan a cabo procesos negociadores cuyo seguimiento es posible durante el desarrollo de la actividad o a la finalización de la misma—. Si al profesor le caben dudas sobre los objetivos que la actividad persigue, o sobre su utilidad en la práctica de determinadas destrezas, es mejor no utilizar dicho juego o intentar adaptarlo.
3. Compatibilidad cultural. Existen temas tabú en casi todas las culturas de origen de nuestros aprendices. Por regla general deben evitarse juegos que reproduzcan u obliguen a reproducir o explicitar posicionamientos políticos o aspectos raciales, étnicos o religiosos. Hablar de la sexualidad en general y sin entrar en pormenores puede ser también un tema tabú en muchas culturas —particularmente en las asiáticas—, y las alusiones al reparto de roles conforme a la condición masculina/femenina puede ser un asunto tabú en muchas sociedades. No debe olvidarse que también existen temas tabú en la cultura de los profesores, o que el

resultado de una actividad poco cuidada desde esta perspectiva puede ser igualmente escabroso para el propio profesor, cuya cultura de origen no está exenta de tabúes. En ese sentido, el enseñante deberá evitar toda actividad que pueda resultar en una situación incómoda para sus alumnos, pero también en un resultado desalentador o hiriente para él mismo.

4. Viabilidad en el planteamiento y en su desarrollo. El juego utilizado en clase debe tener unas reglas sencillas y fácilmente aprensibles para el aprendiz. La sobreabundancia de reglas y materiales dificulta la comprensión inicial, solapa los objetivos lingüísticos y difumina el resultado final. En este mismo sentido, es esencial controlar el desarrollo del juego: si durante el mismo observamos que los alumnos tienen dificultades para seguirlo, deberemos intentar replantearlo. Si aun así no funciona, es conveniente interrumpir la práctica y pasar a una actividad diferente. Empeñarse en sacar adelante una actividad que no funciona claramente es una pérdida de tiempo que además puede provocar sensación de frustración y enojo en los aprendices y en el docente.
5. Control del desarrollo. El profesor de ELE no solamente tiene que observar si el juego es viable: también debe monitorizar, siquiera levemente, el desarrollo del mismo, con el fin de prevenir que los aprendices se desliguen de los objetivos o incluso del uso de la lengua meta. En este sentido, basta con moverse discreta y libremente por entre los grupos o parejas de alumnos, cuando la práctica del juego requiere una distribución de este tipo.
6. Espacio y agrupamiento. El espacio condiciona el desarrollo de un juego, como también el nivel de los alumnos. En este sentido y como recomendación de carácter general, cuanto menor sea el nivel de competencia de los aprendices, menores deberán ser los grupos que se formen. Las parejas son un formato ideal para los niveles bajos (A1, A2), mientras que un incremento normal hasta 3-4 personas es recomendable a medida que se asciende de nivel. Tampoco son aconsejables los grupos especialmente numerosos, pues se corre el riesgo de que haya participantes que queden desligados del proceso de producción.
7. Duración. La duración depende en general de diversos factores, como el diseño del propio ejercicio, o la arquitectura general de las sesiones y del currículo en el que se desempeña la actividad docente. No obstante, y como criterio común, una duración de unos 20-30 minutos es lo más adecuado para una actividad lúdica, pudiendo excederse brevemente de la misma para realizar una evaluación o autoevaluación.
8. Evaluación. Incluso en aquellos juegos que requieren una práctica más libre o que implican un ejercicio de corrección en su mismo desarrollo, es deseable plantear una evaluación final, con el propósito de hacer ver a los aprendices dónde están sus puntos fuertes y marcar el camino hacia los eventuales ámbitos de mejora.

DOS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES LÚDICAS PARA LA CLASE DE ELE

La primera de estas propuestas es ya un clásico de la docencia del español a extranjeros, que además podemos adaptar con facilidad a los niveles A1, A2 y B1: se trata de jugar al Scatergories. El objetivo principal del juego es activar o incrementar el léxico útil de nuestros estudiantes, a la vez que obligarlos a realizar procesos de negociación básicos a la hora de pactar las respuestas entre los diferentes miembros del equipo. Para ello, lo ideal es formar grupos de al menos dos estudiantes, distribuyéndoles una plantilla como la siguiente:

País	*Profesión*	*Nombre de varón/mujer*	*Nombre de prenda de vestir*	*Nombre de plato o comida habitual*	*Nombre de electrodoméstico*

Las categorías incluidas en los encabezamientos de las distintas columnas son, lógicamente, adaptables al nivel de los aprendices. En este ejemplo hemos recurrido a campos léxicos de rendimiento básico del nivel A1 (país, profesión, nombre propio), del nivel A2 (prenda de vestir, comida) o del B1 (electrodoméstico).

Para jugar, se procederá de la manera siguiente:

1. Se elige al azar una letra del alfabeto (el profesor puede recortar tarjetas con letras escritas previamente, o asociarles un número del 1 al 28 y pedir a los grupos que elijan uno al azar);
2. Cada grupo dispondrá de tres minutos para completar todos los espacios de la cuadrícula con una sola palabra de respuesta. Ningún grupo podrá dar dos respuestas por categoría, por ejemplo: «Polonia» y «Panamá» para nombres de país; si un grupo consigue encontrar respuestas para todas las categorías antes del término de esos tres minutos, sus miembros podrán decir en voz alta «alto el lápiz», y todos los demás estudiantes tendrán que dejar de escribir;
3. Entonces se recuentan las respuestas. Una respuesta correcta y original (no repetida por otro grupo) vale 3 puntos; una respuesta correcta pero no original vale 1, y una respuesta incorrecta o mal escrita no puntúa. Para cerciorarnos de que nuestros estudiantes están respondiendo correctamente, podemos pedirles que deletreen alguna de las respuestas que han dado;
4. Ganará el grupo que obtenga más puntos en tantas rondas y letras sucesivas como se desee.
5. Lógicamente, el juego debe concluir con una revisión del nuevo vocabulario aprendido, o de aquel en cuya correcta ortografía se hayan presentado dificultades en el transcurso del ejercicio.

Como puede apreciarse, se trata de una actividad extremadamente sencilla, fácil de desplegar —no requiere materiales complejos ni grandes preparativos—,

con unos objetivos precisos (recuperar, aprender y evocar léxico), con una mecánica amena y con unos resultados cuantificables (una lista de nuevas palabras/de palabras bien escritas).

Una segunda actividad que puede realizarse en clase a título de juego es la famosa «venta de seguros», muy indicada para niveles altos y que, en lo fundamental, aparece recogida en Iglesias Casal y Prieto Grande (1999), aunque en este caso la hemos adaptado a nuestros aprendices.

El juego es parcialmente un juego de rol, que consiste en que los estudiantes asuman el papel de vendedores o compradores de seguros. Para ello, el primer paso consiste en diseñar «tarjetas de seguros» en las que estarán incluidos los productos de que dispone cada vendedor. Vamos a proponer un juego de tarjetas para aprendices argelinos:

Seguros disponibles:	**Seguros disponibles:**
Amor 60.000DA	Salud 60.000DA
Dinero 50.000DA	Amistades 40.000DA
Diversión 20.000DA	Felicidad 60.000DA
Éxito social 20.000DA	Familia 40.000DA
Conocimientos 30.000DA	Trabajo 50.000DA
Seguros disponibles:	**Seguros disponibles:**
Salud 60.000DA	Poder 50.000DA
Fama 30.000DA	Amor 60.000DA
Poder 50.000DA	Fama 30.000DA
Familia 40.000DA	Felicidad 60.000DA
Emociones fuertes 20.000DA	Amistades 40.000DA
Seguros disponibles:	**Seguros disponibles:**
Dinero 50.000DA	Fama 30.000DA
Diversión 20.000DA	Emociones fuertes 20.000DA
Conocimientos 30.000DA	Amor 60.000DA
Éxito social 20.000DA	Familia 40.000DA
Trabajo 50.000DA	Poder 50.000DA

1. Dividiremos la clase entre compradores y vendedores, disponiendo las mesas frente a frente, a ser posible. Las tarjetas se repartirán al azar entre los vendedores. Los compradores contarán con un presupuesto de 120.000 dinares virtuales cada uno, para adquirir aquellos productos que les parezcan más atractivos y necesarios en sus vidas.
2. A partir del momento en que están repartidos los roles y las tarjetas, cada vendedor deberá dirigirse al comprador que tiene enfrente e intentar venderle el mayor número posible de los productos que hay en su

tarjeta. No se podrán rebajar los precios. Sin embargo, los compradores deberán tener en cuenta que no todos los vendedores venden los mismos productos, por lo cual quizás sea conveniente no gastarse todo el dinero de golpe. Cada pareja dispondrá de cinco minutos para negociar las posibles transacciones.

3. Transcurridos los cinco minutos, vendedores y compradores deberán cambiar de pareja y reiniciar el proceso de negociación.
4. Al final, se declara vencedor al vendedor que haya colocado más seguros y obtenido más dinero. Luego llegará el momento de la recapitulación, en la que el profesor deberá consultar a los compradores el porqué de sus adquisiciones.

El objetivo de este juego, diseñado para niveles altos (B2, C1) es fomentar las capacidades de persuasión y de negociación en la lengua meta, así como los recursos léxicos destinados a declinar ofrecimientos, y obviamente se centra en los procesos y en la acción misma, y no en el resultado final. Se trata de un juego bastante entretenido en el que, sin embargo, el profesor deberá mantener un cierto control rotando entre las parejas de participantes, con el fin de evitar que se desvíen del uso de la lengua meta.

Un paso final en su explotación podría ser determinar o pactar entre todos una lista común de los valores que desean adquirir como grupo.

Estas dos propuestas vinculan el componente lúdico a la práctica de la expresión oral en la clase de ELE; no obstante, dicho componente puede asociarse también a tareas de práctica de otras destrezas. Se trata, en definitiva, de que nuestros aprendices adquieran de manera inadvertida formas y recursos lingüísticos (Doughty, 2000:177-179) cuya presencia intencional en las aulas no siempre es muy consistente, y cuya rentabilidad en la comunicación puede ser alta. Debidamente empleados, estos recursos nos permitirán alcanzar el doble objetivo de facilitar la tarea de aprendizaje a nuestros alumnos y de resolver una buena parte de los problemas que la práctica de ciertos aspectos de la lengua nos plantea en el diseño y ejecución de nuestras clases, convirtiendo al mismo tiempo aquellas en un espacio mucho más ameno para profesores y alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Doughty, C. (2000), «La negociación del entorno lingüístico de la L2», en Muñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas,* Barcelona, Ariel Lingüística, pp. 163-194.

Iglesias Casal, I. y Prieto Grande, M. (1999), *¡Hagan juego!: Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español,* Edinumen.

Moreno García, C. (1999), «La integración: un elemento clave en la clase de español como lengua extranjera», en *Panorama Hispánico*. A.L. Esteves dos Santos y R. Monte Alto (eds.), Belo Horizonte, Brasil, APEMG y UFMG.

Nevado Fuentes, C. (2008), «El componente lúdico en las clases de ELE», en *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE,* n.º 7, pp. 1-14. También en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3152470.

Baralo, M. (2000), «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela,* n.º 47. pp. 5-36.

Vázquez, I. (2007), «Aprendizaje lúdico: el juego en la clase de español. Una propuesta didáctica a partir de un trivial adaptado a la clase de ELE», en http://www.uv.es/foroele/foro4/Foro4_2008_Vazquez%20Mario.pdf