

Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones

Ma. del Carmen Contijoch Escontria
Karen Beth Lusnia

Coordinadoras



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



ENALLT ESCUELA NACIONAL
DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA
Y TRADUCCIÓN UNAM

El juego como herramienta de enseñanza/aprendizaje de un idioma en la era de la perspectiva accional

Haydée Silva Ochoa

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

El juego como herramienta de enseñanza/aprendizaje de un idioma ha ido conquistando paulatinamente cierta legitimidad, desde los albores del enfoque comunicativo. Sin embargo, lo lúdico sigue generando desconcierto e inclusive desconfianza entre algunos docentes.

Para empezar, exploraremos aquí brevemente la evolución diacrónica de la noción de juego, desde tiempos de Aristóteles hasta nuestros días, poniendo especial énfasis en la articulación de la red semántica del juego con el ámbito educativo. Ello nos llevará a evocar cuatro grandes regiones semánticas a las que remite la palabra “juego”, con el fin de subrayar cómo la disposición íntima e inexplorable del jugador resulta central dentro de la visión actual del juego pedagógico.

Finalmente, habiendo discutido bajo qué condiciones el juego puede constituir una herramienta pedagógica eficaz desde un enfoque orientado a la acción, presentaremos algunos lineamientos básicos para un óptimo aprovechamiento de las herramientas lúdicas.

Palabras clave: juego, enseñanza/aprendizaje de idiomas, metodología, enfoque orientado a la acción, herramientas pedagógicas

INTRODUCCIÓN

El juego como herramienta de enseñanza/aprendizaje de un idioma ha ido conquistando paulatinamente cierta legitimidad, desde los albores del enfoque comunicativo o incluso antes. Sin embargo, lo lúdico sigue generando desconcierto e inclusive desconfianza entre algunos docentes, debido ante todo al desconocimiento de tal herramienta. En efecto, si bien es posible rastrear desde tiempos remotos ciertas huellas del aprovechamiento del juego dentro del proceso pedagógico, la noción del juego ha ido evolucionando dentro de paradigmas contradictorios, por lo que aún hoy es difícilmente integrada de manera rigurosa al abanico de recursos pedagógicos más utilizados por los docentes.

Puesto que la noción de juego “es trivial, en el sentido etimológico de la palabra: lo lúdico, situado en el cruce de incontables disciplinas, es un terreno hollado por todos y explorado por muy pocos; generalmente con herramientas prefabricadas” (Silva, 1999: 49), en el presente artículo hemos considerado necesario ofrecer un breve —y, por ende, elíptico— recorrido histórico a través de la evolución de la noción de juego, con el fin de mostrar en qué medida ésta debe ser entendida ante todo como una coproducción social. Ello nos permitirá entonces recordar cuáles son, a grandes rasgos, las cuatro grandes regiones semánticas a las que alude la red metafórica de lo lúdico, analizar cuatro visiones del juego en el aula de idiomas y, finalmente, proponer una serie de recomendaciones concretas relativas al uso óptimo del juego en el aula.

LA NOCIÓN DE JUEGO COMO COPRODUCCIÓN SOCIAL: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

Según una visión tradicional heredada de la Antigüedad grecorromana, el juego en el aula sólo halla justificación si se trata de un momento de relación que hace las veces de preparación al esfuerzo por venir o de recompensa por el esfuerzo ya realizado. Así pues, desde semejante óptica, no se trata de un recurso de aprendizaje propiamente dicho, sino de un recurso complementario que no está integrado a la secuencia pedagógica en sí misma. Sin embargo, paulatinamente, esa visión se ha ido tiñendo de nuevos matices, dando lugar a nociones complejas e incluso contradictorias.

Por nuestra parte, postulamos que el juego no es un fenómeno invariable sino una construcción social, e incluso una reconstrucción y una coproducción.¹ En otras palabras, el juego es un fenómeno en constante

evolución, que depende no sólo de todos los actores que en él intervienen sino también de la interacción entre ellos.

En efecto, cada sociedad determina “un espacio social y cultural en el que el juego puede existir legítimamente y cobrar sentido” (Brougère, 1995: 61).² Así, resulta fundamental entender las diferentes lógicas a la obra en el espacio dentro del cual se inscribe lo lúdico en nuestro tiempo. Sin abordar en detalle los lazos complejos existentes entre juego y pedagogía, nos conformaremos aquí con identificar algunos hitos esenciales en la evolución diacrónica de la noción —o, mejor dicho, de las nociones— de juego. Solicitamos la indulgencia del lector ante algunos atajos que será preciso tomar, ya que se trata menos de explorar el tema a fondo que de proporcionar puntos básicos de referencia a partir de los cuales cada quien podrá elegir su propio itinerario, en función de sus propios intereses y necesidades.

LA TRADICIÓN ARISTOTÉLICA

Aristóteles, en el siglo IV antes de nuestra era, afirma que quien pena requiere descanso y que el juego tiene como propósito el descanso. De allí que sea preciso introducir los juegos en la educación en el momento oportuno y en calidad de remedio (Aristóteles, *apud* Duflo, 1997: 10, n. 2). El filósofo griego desarrolla entonces los cinco tópicos que habrían de condicionar todas las reflexiones posteriores acerca del juego, a saber: *a*) la oposición entre lo lúdico y lo serio; *b*) la asimilación de lo lúdico a los placeres pueriles y a los placeres corporales; *c*) el carácter nocivo del juego cuando se practica en exceso; *d*) el sitio legítimo del juego dentro de una adecuada higiene de vida y dentro de la educación, siempre y cuando se practique con moderación; y, finalmente, *e*) el carácter autotélico del juego (es decir, que el juego no persigue ningún fin más allá de sí mismo).

Las consideraciones aristotélicas en torno al juego han hecho perdurar una definición “por ausencia”: durante largo tiempo, el juego fue definido más por lo que no es que por lo que supuestamente es. Así, las nociones de descanso y esparcimiento comúnmente asociadas a la esfera lúdica aparecen antes como contrapunto al esfuerzo y a la productividad de las actividades consideradas serias que como características *per se*.

¹ Brougère (2005: 113) insiste en la importancia del acuerdo, del compartir con el otro que hallamos en el juego.

² Salvo indicación contraria, la traducción es nuestra.

La tradición judeocristiana habrá de perpetuar en Occidente el sentimiento de circunspección hacia el juego. No podía ser de otra manera, cuando lo lúdico se relaciona con el ocio. El ocio es visto negativamente allí donde el trabajo tiene alto valor social, y sólo se justifica cuando permite que el individuo recobre energía para seguir trabajando. Las más recientes evoluciones de los valores sociales contribuyen hoy a moldear una imagen menos uniforme y más favorable del juego.

Así, durante varios siglos, la percepción social y sobre todo política del juego estarían marcadas por el vaivén permanente entre fomento y prohibición. Sólo los juegos infantiles, considerados poco dignos de interés, y los juegos organizados por el Estado —tales como la lotería y el circo— parecían aceptables; las demás manifestaciones lúdicas —y, ante todo, los juegos de azar— solían ser severamente juzgadas por considerarse que resultaban perniciosas para los jugadores y su entorno: tales juegos ponen en tela de juicio una moral basada en el mérito y el esfuerzo, y minimizan el valor del dinero. Incluso los juegos que no pertenecen a la esfera del azar eran criticados, pues si bien no parecían causar trastornos sociales, tampoco quedaba claro que aportasen algún tipo de beneficio.

ENTRE DESCONFIANZA ABIERTA Y REVALORIZACIÓN LATENTE

Hasta el siglo ^{xvii}, el juego suele pues ser tolerado con tal de que sea practicado con mesura. Por ejemplo, a principios del siglo ^{xvi}, el educador Juan Luis Vives intenta poner orden en los juegos infantiles escolares, brindando consejos sobre los mejores momentos para jugar, los compañeros de juego por evitar, los juegos por los que se debe optar (curiosamente, no se refiere en tal caso a los juegos moralmente aceptables, sino a aquellos a los que uno realmente sabe jugar), la conducta por observar durante la partida, la duración idónea del juego, etc. (véase Bierlaire, 1982). El Renacimiento habría de favorecer el surgimiento de numerosos ardides pedagógicos, a menudo lúdicos, que tenían como fin “dorar la píldora” de un proceso de enseñanza a veces un tanto amargo. Se tiene constancia de que en aquel entonces el juego formaba parte de la educación de los príncipes así como de la educación impartida en las escuelas religiosas, mediante loterías y juegos de la oca, por ejemplo. Como resultado de la influencia aristotélica, sin embargo, el juego sigue siendo un receptáculo formal sin valor pedagógico propio. Desde Erasmo hasta Basedow, según lo señala Brougère, el juego se vería siempre justificado por su poder de

atracción: ello abrirá las puertas a una nueva visión del juego, desde la cual el educador intenta apoyarse, con una pizca de desconfianza, en cierta especificidad infantil considerada al fin y al cabo como algo positivo (Brougère, 1995: 69).

A partir del siglo ^{xvi} y, más abiertamente, del siglo ^{xvii}, el juego irá apartándose poco a poco de los universos infantil, ritual y religioso, para reforzar cada vez más sus lazos con el mundo del azar. Ahora bien, gracias a la reflexión moral en torno al valor ético de las actividades lúdicas, el discurso sobre el juego va a desplazarse paulatinamente hacia los derroteros de la reflexión epistemológica. El intento por ponderar cabalmente los efectos morales del juego conduce a intentar clasificar los juegos. Quien dice clasificación dice examen; quien dice examen llega a decir cambio de perspectiva. La atención puesta por los matemáticos en los juegos de azar va abonando el terreno para una rehabilitación de la noción de juego, que se torna un objeto “noble” de estudio y una actividad digna del interés científico, en la medida en la que recurre al ingenio humano. El placer y la ausencia de coacción, criterios que hasta entonces habían sido vistos como rasgos negativos de lo lúdico, se convierten en rasgos positivos: se piensa que el juego abre un campo idóneo para estudiar la inteligencia humana, ya que ésta, puesta al servicio de lo lúdico, se ejercería en condiciones “puras”, sin ningún otro acicate que no sea el del placer.

El momento resulta propicio para un cambio de paradigma en lo que atañe al juego educativo: si se asume que la mente humana encuentra condiciones óptimas para ejercer sus facultades durante el juego — afirmación que no se trata aquí de defender ni de cuestionar, sino de reubicar en su contexto histórico —, parece lógico pensar entonces que las actividades lúdicas pueden favorecer la adquisición de competencias diversas, tales como la estimación matemática de las probabilidades, el análisis estratégico, la apreciación del perfil del adversario, entre otras muchas virtudes susceptibles de contribuir al desarrollo del espíritu científico.³ Sin embargo, la aparente rehabilitación del juego llega a traducirse en un enfoque meramente utilitarista: se opta por recurrir al juego para sacarle provecho, haciendo a un lado en la medida de lo posible ciertos elementos considerados negativos y al mismo tiempo constitutivos, tales como el azar, la gratuidad o el placer.

³ Para entender más cabalmente la mutación conceptual que aporta el siglo ^{xvii} a la esfera lúdica, sería menester interesarse asimismo por la obra del filósofo francés Blaise Pascal, gran precursor del estudio científico del juego.

EL HITO DEL IDEALISMO ALEMÁN

La segunda mitad del siglo XVIII habrá de marcar un hito definitivo en la percepción del juego. Sería imposible entender plenamente la noción contemporánea de juego sin tomar en cuenta los aportes del idealismo alemán, representado principalmente por Immanuel Kant y Friedrich von Schiller. Estos filósofos ponen el juego al servicio de una concepción romántica del arte como una mediación entre el mundo ideal del espíritu y el mundo material de los sentidos. Ciertamente es que se trata una vez más de una instrumentalización antes que de una auténtica reevaluación. Y, si bien la reivindicación de lo lúdico gira exclusivamente en torno al juego estético, la postura de los idealistas alemanes contribuye a un cambio duradero de paradigma e inaugura el discurso moderno sobre el juego.

No es casual que los teóricos que han desarrollado el campo de estudio de lo lúdico desde el siglo XIX y hasta nuestros días pertenezcan, las más de las veces, a disciplinas que surgieron y se consolidaron durante los dos últimos siglos: tal es el caso de la psicología, el psicoanálisis, la antropología e incluso la pedagogía y la economía en su forma actual. Nuevas problematizaciones del universo exigían nuevas herramientas conceptuales. El creciente interés hacia el juego que manifiestan diversas disciplinas a partir de finales del siglo XVIII parece estar ligado a dos factores: la influencia del modelo racionalista del juego matemático y la toma de conciencia de una nueva categoría, la “infancia”. En efecto, las representaciones sociales del juego se hallan estrechamente ligadas a las sucesivas representaciones sociales de la infancia.

Tal como lo han señalado atinadamente Chombart y Feuerhahn (1989), hasta finales del Siglo de las Luces la infancia solía ser percibida negativamente: no sólo los niños eran siempre tratados en referencia a un modelo adulto sino que, portadora del pecado original, la niñez era a la edad adulta lo que la naturaleza era a la civilización. Ahora bien, con el advenimiento del Romanticismo, la relación entre infancia y naturaleza deja de ser algo degradante; muy por el contrario, sirve para alimentar la utopía de una niñez siempre buena.

Esta inversión radical resulta clave para entender la percepción actual del juego pedagógico, ya que durante las décadas de 1960 y 1970 muchos teóricos en el ámbito de la educación habrían de defender “la utopía del deseo”, ampliamente basada en un discurso idealizante de la niñez y, por ende, de las nociones relacionadas con ella, como el juego. Se trata de un

discurso que busca reivindicar el deseo y el placer, en oposición a la moral de una sociedad de consumo regida por tecnócratas. En ese contexto, el juego, visto como una de las principales expresiones del placer infantil, es llamado a ocupar un lugar privilegiado en los ámbitos pedagógico y sociocultural.

LA NOCIÓN DEL JUEGO DESDE LAS ÓPTICAS PSICOLÓGICA Y PSICONALÍTICA

La tríada juego/niño/placer, ampliamente aceptada en nuestros días, ha sido apuntalada por diversos discursos psicológicos y psicoanalíticos que han dejado su impronta en el pensamiento teórico acerca del juego. Por ejemplo, durante la primera mitad del siglo *xx*, los partidarios de la “biología del juego” (Karl Groos y Édouard Claparède, entre otros) afirmaban que, gracias a las actividades lúdicas, los niños y los animales pueden entrenar su instinto con el fin de prepararse a realizar actos indispensables de la vida adulta. Desde esa óptica, en la que el juego es entrenamiento, la niñez constituye un periodo insoslayable de aprendizaje. Por su parte, la teoría de la recapitulación (representada por Granville Stanley Hall, entre otros) postula que el juego permite a los niños transitar de lo primitivo a lo civilizado, asimilando el patrimonio cultural mediante un proceso espontáneo de maduración y recapitulando las experiencias de siglos pasados. Obviamente, dentro de estas concepciones del juego, la experiencia lúdica de los adultos no halla cabida fácilmente: una vez obtenido el dominio de las facultades requeridas para cubrir las necesidades de la especie o una vez alcanzada la etapa de la civilización, el juego pierde toda razón de ser.

Estas teorías psicológicas, que leen el juego a la luz de la biología, tuvieron una influencia primordial sobre uno de los discursos más relevantes que sobre el juego vio surgir el siglo *xx*, a saber, el discurso del suizo Jean Piaget. Las propuestas piagetianas en torno a la clasificación de los juegos resultan fundamentales para entender la mayor parte de los discursos posteriores sobre el juego. En efecto, Piaget va a estudiar las primeras manifestaciones de la inteligencia y proponer una tipología de juegos basada en la contribución de éstos al desarrollo cognitivo del niño.

Según Piaget, es preciso distinguir tres tipos de juegos, cuya aparición se da en un orden preciso, impuesto por las etapas de desarrollo: *a)* el juego de ejercicio, que contribuye al desarrollo sensoriomotor; *b)* el juego simbólico, basado en “hacer como si”, que permite aprender a manejar la distancia entre la realidad y el deseo; y *c)* el juego de reglas, última etapa

del desarrollo, que pone en acción mecanismos de cooperación. Una de las principales críticas que puede hacerse a esta tipología (y a otras similares, como la de Jean Château) es que, pese a su indiscutible utilidad práctica al clasificar juegos y juguetes, brindan una definición poco clara de los criterios para incluir una actividad dentro de la esfera lúdica.

Abordar los avatares de la noción de juego dentro del ámbito del psicoanálisis requeriría un artículo aparte. Nos conformaremos aquí con subrayar los aportes decisivos de Donald W. Winnicott. Este autor es uno de los primeros en interesarse directamente por las actividades consideradas lúdicas por la literatura analítica, sin referirse de manera exclusiva a los juegos de la niñez. En su prefacio a la versión francesa de *Juego y realidad*, Jean-Baptiste Pontalis afirma que ese libro es un “elogio de la capacidad de jugar” (Winnicott, 1974: xiii), subrayando así la novedad del enfoque winnicottiano: no se trata ya de explorar el *game* —es decir, el juego como conjunto de reglas— sino el *playing* —es decir, el jugar en su dimensión activa e interactiva.

Esta visión del juego como jugar habrá de incidir de manera radical en la pedagogía lúdica. Baste para demostrarlo parafrasear la presentación que del pensamiento winnicottiano hace Brougère: “Se trata nada menos que de ver al paciente [o al aprendiz] como un ser libre y no sometido al amo de la interpretación. Es preciso transformar la situación analítica [la situación de aprendizaje] en el encuentro de dos participantes en el juego... El interés se ha desplazado del contenido hacia el acto mismo de jugar” (Brougère, 1995: 125). Desde la perspectiva del analista, el juego se torna experiencia cultural y artística al alcance de todos, y ya no de los niños en exclusiva.

LA NOCIÓN DE JUEGO DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Este veloz recorrido a través de la evolución diacrónica de la noción de juego en Occidente estaría incompleto si no se citara a tres autores clave dentro de las ciencias sociales del siglo xx: Johan Huizinga y Roger Caillois, por supuesto, pero también Gregory Bateson.

A Huizinga debemos uno de los grandes clásicos sobre el juego: *Homo ludens* (1938), en el que el autor identifica al juego como un principio de la cultura humana e, interesándose por la naturaleza del juego mismo, brinda a lo lúdico un rango epistemológico de primer nivel, aun cuando las respuestas que aporta el historiador neerlandés a sus interrogantes puedan ser cuestionadas en la actualidad.

Pocos lustros más tarde, el sociólogo francés Roger Caillois (1958), en otro de los grandes clásicos en torno al juego, *Les Jeux et les hommes*, habría de proponer una definición y una tipología que marcaron un hito en el estudio del fenómeno lúdico. Para Caillois, el juego es una actividad libre, circunscrita en límites espaciotemporales muy precisos, cuyo desarrollo no puede ser determinado y cuyo resultado no puede darse por sentado; es, además, una actividad improductiva, sujeta a reglas y ficticia (Caillois, 1958: 42-43). Los juegos humanos podrían ser estudiados, en su opinión, según cuatro grandes categorías: competencia, azar, imitación y vértigo, estructuradas en torno a dos grandes ejes, que permiten ir de lo menos organizado, el *paidia*, a lo más organizado, el *ludus*. Este modelo se ha convertido en una referencia insoslayable, pero presenta ciertas flaquezas metodológicas, entre ellas, una visión en extremo racional según la cual lo real es un dato indiscutible. Ello conduce a Caillois a buscar una verdad ahistórica e inamovible.

Ahora bien, semejante óptica puede ser enriquecida con los aportes de un tercer autor, a menudo ignorado y no por ello menos fundamental. Resumiendo a ultranza una vez más, podría decirse que la tesis central del antropólogo Gregory Bateson consiste en afirmar que sólo hay juego allí donde hay capacidad de metacomunicación. En otras palabras, el juego depende de la capacidad de los jugadores para intercambiar señales que vehiculen el mensaje “esto es un juego” (Bateson, 1955/1977: 211). Bateson centra su interés en la diferencia entre mensajes metalingüísticos (que tienen que ver con el lenguaje) y mensajes metacomunicativos (que tienen que ver con la relación entre los hablantes). En suma, Bateson⁴ contribuye a subrayar “la especificidad del juego, que no remite a sus contenidos sino a la implementación de un marco específico, que modifica el significado de lo que ocurre en su interior. El juego es una mutación de significado” (Brougère, 1995: 249).

EL JUEGO COMO METÁFORA: LA CONTRIBUCIÓN DE JACQUES HENRIOT

Un panorama completo del juego dentro de las ciencias humanas tendría que detenerse en las contribuciones de Erving Goffman, Jacques Ehrmann, Jean Duvignaud, Michel Crozier y Ehrard Friedberg. En el ámbito de la filosofía, merecerían con creces un espacio aparte Martin Heidegger, Eugen Fink, Kostas Axelos, Georges Bataille, Hans Georg Gadamer, Mihai

⁴ Junto con Bateson, Goffman contribuyó al reconocimiento de la especificidad del marco lúdico, sobre todo en *Frame analysis: An essay on the organization of experience* (1974).

Spariosu, Gilles Deleuze y Jacques Derrida. Un viaje a través de las obras de estos autores ilustraría cabalmente en qué medida el pensamiento contemporáneo en torno al juego ha ido reorientándose y reajustándose. Sin embargo, para finalizar este panorama diacrónico, hay un nombre definitivamente insoslayable: el del filósofo francés Jacques Henriot.

Una vez emprendida a partir de la década de 1960 una investigación metódica sobre el juego, Jacques Henriot descubre la confusión recurrente entre las conductas observables etiquetadas como juego, el uso de la palabra y la interpretación de esta última. Se percata así de que, las más de las veces, el juego ha sido utilizado como respuesta para responder a muy diversas interrogantes, y rara vez ha sido auténticamente planteado en sí como pregunta. Decide entonces invertir la perspectiva usual, y postular que “la cosa ‘juego’ se manifiesta primordialmente bajo la apariencia del nombre y del verbo, en el ámbito del lenguaje” (Henriot, 1969: 4). Por ende, considera necesario proceder a una lectura fenomenológica de la conciencia que enuncia el juego o, en sus propias palabras, considerar el juego “no como un hecho de conducta, es decir, de observación o de experiencia, sino [como un hecho que se manifiesta] a nivel de la conciencia, del pensamiento, de la palabra de quien de él habla” (Henriot, 1969: 5). Jacques Henriot propone distinguir tres niveles de una definición provisional: a qué juega quien juega, qué hace al jugar y qué lo hace jugar.

Paulatinamente, el autor va ampliando su indagación en torno al origen de las nociones de juego, desde una perspectiva marcada por la antropología social y cultural. Ya no se trata para él de definir la “actitud lúdica”, sino de entender las variantes diacrónicas y sincrónicas de la metáfora lúdica, es decir, de esbozar la historia de la idea de juego. En 1989, Henriot publica una síntesis de todas sus investigaciones anteriores, y sugiere distinguir tres grandes acepciones de la metáfora lúdica: el material, la estructura y la práctica. Ello lo conduce a afirmar que lo único por definir cuando se habla de juego es “la forma de pensamiento, la actitud mental, la conciencia singular que descubre en ese material y esa estructura oportunidades o medios para jugar” (Henriot, 1989: 23). Tal es el punto de partida de nuestro propio modelo de análisis, basado en cuatro grandes regiones semánticas de referencia, que expondremos a continuación. Para ello, retomaremos aquí, entrelazándolas, dos propuestas elaboradas con poco más de una década de diferencia (Silva, 1999 y 2008).

UNA RED ANALÓGICA CONSTITUIDA POR CUATRO REGIONES SEMÁNTICAS DE REFERENCIA

En una ponencia presentada en 1997, en el marco del *III Coloquio Juego y educación en las ciencias sociales* (véase Silva, 1999), señalamos ya que los estudiosos que recurren a la noción de juego desde las más diversas disciplinas en realidad comparten un solo conjunto reducido de vocablos (juego/jugar/lúdico...) para nombrar realidades muy distintas. Aun cuando ciertos autores parecen ver en el juego una herramienta conceptual que remite a un ilusorio objeto común —y postulan de esa manera, implícitamente, la universalidad y la ahistoricidad del concepto, así como la transparencia del lenguaje—, Ludwig Wittgenstein ha apuntado ya, en sus *Investigaciones filosóficas* (1961) que el sentido de una palabra corresponde al uso que de ella hacen los hablantes. En efecto, el lenguaje no se halla constituido por inalterables relaciones bilaterales entre significante y significado, sino que está sustentado por una red de analogías, por una serie compleja de vínculos. Por ello, estudiar el juego “es ante todo estudiar aquello que en cierto lugar y en cierto momento es considerado como juego, en relación con otros fenómenos que también son considerados lúdicos” (Silva, 1999: 38).

Con ese fin, es preciso distinguir los campos semánticos de referencia que integran la red analógica de la noción de juego, es decir, los tipos de indicadores gracias a los cuales se atribuye significación lúdica a cierto fenómeno. Se trata, por supuesto, de una división destinada a facilitar el análisis, pues rara vez se encuentran indicadores discursivos que pertenezcan de manera definitiva a un solo campo, y cada campo tendrá implicaciones diferentes en función del paradigma simbólico dentro del cual se inscriba su análisis.⁵ Para elaborar este modelo de análisis, retomamos la propuesta de Henriot (1969, 1989), añadiendo sin embargo un cuarto nivel, el del contexto.

EL MATERIAL LÚDICO

Proponemos entender por “material lúdico” todo aquello con lo que se juega, es decir, los objetos o conjuntos de objetos, generalmente concretos,

⁵ Acerca de los dos grandes paradigmas simbólicos del juego propuestos por Mihai Spairosu, véase Silva (1999: 38-42).

usados para jugar. Si bien resulta fácil identificar como lúdicos los juguetes y accesorios de juego, cuyo uso convencional los inscribe plenamente dentro de la esfera de lo lúdico, caben también en esta región semántica de referencia todos aquellos objetos que son sólo potencialmente lúdicos, y que presentan un singular interés en el aula de idiomas: lápices, cuadernos, pizarrones y, por qué no, botones, cojines, baldosas...

En efecto, el aula de idiomas es un espacio privilegiado en el que todo o casi todo puede servir como material de apoyo para el juego.⁶ Para darle cabal aprovechamiento, es importante esmerarse por trabajar con soportes variados, robustos, atractivos y de preferencia polivalentes. Por ejemplo, resulta sumamente útil para el profesor contar con varias series de tarjetas plastificadas que ilustren a colores diferentes campos semánticos, y que podrán ser utilizadas para alcanzar diferentes objetivos con alumnos de distintos niveles, según dinámicas variadas. En nuestra opinión, un material de dichas características permite por lo general combatir los filtros afectivos, suscitar mayor motivación, promover la participación, aprovechar las inteligencias múltiples y favorecer la apropiación de los contenidos.

LAS ESTRUCTURAS LÚDICAS

La pertenencia a la esfera de lo lúdico depende menos de los objetos que del valor que se asigna a tales objetos, es decir, de la relación que cada objeto mantiene con otros dentro un sistema y de la relación que cada individuo mantiene con esos objetos. De ahí que la especificidad de un juego radique menos en el material utilizado que en el uso que se da al material.

Entenderemos aquí por “estructura lúdica” aquello que permite responder a la pregunta “¿a qué jugamos?”, es decir, el sistema de reglas propias a cada juego que remite a mecanismos y principios específicos. Se trata tanto de sistemas abstractos de disposiciones objetivamente formuladas y relativamente fijas preexistentes al jugar, como de aquellas disposiciones más técnicas que, sin ser obligatorias, suelen ser respetadas por la mayoría de los jugadores, así como de la manera en que cada jugador se apropia del juego y de las reglas generales (históricas y culturales) que rigen el conjunto de los juegos (véase Silva, 2008: 16-17).

⁶ E inclusive boñiga de camello, con la que es posible fabricar canicas de excepcional resistencia (Silva, 1998).

Para dar un óptimo aprovechamiento al material lúdico en el aula, resulta fundamental conocer lo más a fondo posible el mayor número de estructuras lúdicas.

Ahora bien, si se acepta el postulado según el cual “el juego es asunto de sentido y no de forma” (Silva, 1999: 43), es preciso aceptar que “no basta un sistema de reglas para confirmar la existencia del juego. La estructura indica el esquema de la acción, mas no el sentido que cabe darle” (Silva, 1999: 43). Para abordar esta problemática, Henriot distingue un tercer nivel, el de la práctica. Por nuestra parte, sugerimos escindir la acción de jugar en dos regiones semánticas complementarias (contexto y actitud), estrechamente relacionadas entre sí pero que no forzosamente aparecen juntas.

EL CONTEXTO LÚDICO

Entenderemos aquí el “contexto lúdico” como las condiciones en que se juega, es decir, “el conjunto de elementos objetivos y/o subjetivos exteriores al juego, los jugadores y los juguetes propiamente dichos pero que los condicionan” (Silva, 1999: 44). El contexto incluye “factores como la determinación histórica (época, sociedad, sistema de valores en curso, imaginario colectivo, medio social, género, pertenencia generacional y nacional, lengua de los jugadores) y la determinación ideológica (condiciones de acceso a la cultura y al saber, acceso real, nexos con la ideología dominante, nexos entre jugadores, nexos con las instituciones). Abarca también las condiciones concretas de realización de la actividad (lugar, tiempo, entorno físico...)” (Silva, 1999: 44).

Con fines de aprovechamiento pedagógico del juego, se trata, en suma, de dar un adecuado manejo a los diferentes factores constitutivos del marco que determina la experiencia lúdica en el aula, que remiten tanto a los elementos ya mencionados en el párrafo anterior como a la manera en que un juego dado se inscribe sincrónica y diacrónicamente dentro de la cultura lúdica individual y colectiva.

Por ende, el docente buscará crear un contexto propicio al juego, recurriendo a rituales lúdicos pertenecientes a la cultura de los alumnos, brindando a los jugadores las herramientas lingüísticas necesarias para expresarse en el marco de una situación de comunicación precisa como la del juego (“te toca”, “empieza el pichón”, “barajo yo”...), tomando en cuenta las preferencias lúdicas de los participantes, permaneciendo atento a las variantes posibles, etcétera.

Un adecuado manejo del contexto lúdico cobra especial relevancia dentro de un enfoque orientado a la acción, en el que el objetivo en el aula debe ser menos el *output* o producto por alcanzar que el proceso concertado para llegar a aquél, así como el desarrollo de competencias generales y lingüísticas que habrán de permitir al alumno responder con pertinencia a los requerimientos de diferentes ámbitos (educativo, profesional, público y personal) en su calidad de actor social (véase Conseil de l'Europe, 2001).

LA ACTITUD LÚDICA

Entendemos aquí por “actitud lúdica” la disposición de ánimo del jugador respecto a su propia acción, la convicción íntima y personal de quien juega. En la actitud lúdica, que se encuentra en perpetuo equilibrio entre la distancia y la implicación, radica la mayor parte de las ventajas atribuidas al juego pedagógico en la actualidad, en la medida en que remite a un proceso de atribución de significados y caracteriza el paso del juego como contenido al jugar como actividad, haciendo de este último “un acto individual de voluntad e inteligencia”, según la fórmula utilizada por Saussure para distinguir el habla de la lengua. Resultan obvias las implicaciones de esta última región metafórica de lo lúdico dentro de un enfoque orientado precisamente a la acción.

A este respecto, es fundamental distinguir claramente al sujeto del juego, es decir, aquél cuya convicción hará de la acción una acción propiamente lúdica, del observador lúdico, es decir, de aquel que atribuye a los actores de cierta acción una intención lúdica que puede no existir más que en la mente de quien observa. Según lo señalábamos ya hace algunos años, “este desencuentro entre el supuesto jugador y el espectador resulta particularmente pernicioso en un marco pedagógico: mientras el profesor puede estar convencido en ciertos casos de haber implementado un juego, pues proporcionó al alumno cierto número de herramientas en ese sentido, el alumno puede por su parte percibir la experiencia sin la menor actitud lúdica” (Silva, 1999: 45-46).

Ahora bien, es la actitud lúdica la que permite a los agentes del juego convertirse en actores, volcándose con interés y entusiasmo en la actividad (“¡vamos a jugar!”) pero viviendo con ligereza los incidentes que lleguen a surgir (“vaya, es sólo un juego”). El docente que decida recurrir a las herramientas lúdicas debe asumir que la actitud correspondiente es imposible de programar, pero que es posible favorecerla mediante el trabajo con las tres anteriores regiones semánticas de referencia.

LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA EL APROVECHAMIENTO DEL JUEGO EN EL AULA DE IDIOMAS

Hemos visto más arriba la evolución diacrónica de la noción de juego desde una óptica multidisciplinaria. Nos detendremos ahora brevemente en la evolución de la noción de juego en las últimas décadas desde la óptica de la didáctica de las lenguas. A reserva de profundizar el análisis, intentaremos aquí distinguir, a grandes rasgos, las nociones de juego manejadas desde cuatro perspectivas metodológicas distintas, a saber, los métodos “convencionales”, ciertos métodos no convencionales, el enfoque comunicativo y la perspectiva accional (o enfoque orientado a la acción). Si bien podría pensarse que se trata de visiones cronológicamente sucesivas, en realidad las cuatro siguen vigentes en mayor o menor grado, por lo que resulta valioso aprender a identificar los elementos que las caracterizan.

EL JUEGO EN EL AULA DE IDIOMAS DESDE CUATRO PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Por lo general, los métodos “convencionales” de enseñanza/aprendizaje de idiomas,⁷ es decir, aquellos que han alcanzado una amplia aceptación institucional y, por ende, grados elevados de práctica y de legitimidad social, han visto en el juego un elemento meramente accesorio, cuando no incómodo o definitivamente inadecuado.

Por expresarlo con una triple metáfora culinaria, las actividades lúdicas en el aula de idiomas han sido y a menudo siguen siendo consideradas desde la pedagogía más convencional como relleno, edulcorante o cereza en el pastel. En otras palabras, desde una perspectiva permeada por una visión aristotélica del juego, las actividades lúdicas sólo tienen sentido en tres circunstancias: *a*) para colmar los huecos dejados por las actividades “serias”, por ejemplo, cuando ya se ha cubierto el programa del curso y es preciso encontrar algo para entretener a los alumnos obligados a seguir asistiendo a clases; *b*) para hacer más llevadero un “necesario” mal rato, por ejemplo, cuando es necesario memorizar largas listas de vocabulario fuera de contexto; o *c*) para otorgar una recompensa a quienes han

⁷Se trata básicamente, en el caso de la didáctica del francés como lengua extranjera, de los métodos directo, gramática-traducción, audio-oral, estructuroglobal audiovisual y funcional, así como de sus equivalentes en la didáctica de otras lenguas extranjeras.

cumplido abnegadamente su labor de educandos, por ejemplo, después de una actividad particularmente fastidiosa que los alumnos han sabido sortear estoicamente.

Por fortuna, desde hace mucho tiempo, ciertos métodos no convencionales han intentado replantear una visión tan reductora, y han explorado otras posibilidades. Tal es el caso de la psicodramaturgia lingüística,⁸ que ha visto en el juego un valioso recurso dramático para desarrollar la expresividad y una herramienta para fomentar la interacción.

Queda por realizar, sin duda, un estudio sistemático del aprovechamiento pedagógico dado al juego tanto por los métodos convencionales como por los métodos no convencionales. Baste aquí con señalar cómo el enfoque comunicativo, al reivindicar el papel central del sujeto del aprendizaje y al promover la diversificación de los materiales y las actividades, además de subrayar la importancia de los documentos auténticos e insistir en la necesidad de tomar en cuenta la situación de comunicación en su globalidad, permitió a mediados de la década de 1970 empezar a hacer del juego una herramienta para explorar las posibilidades de la lengua. En el enfoque comunicativo, lo lúdico parece brindar interesantes oportunidades para poner en práctica la comunicación en tres de sus vertientes: imitada, simulada y auténtica (Weiss, 1984: 48).

Muchos de los libros actualmente disponibles en torno al tema del juego en el aula de idiomas fueron escritos por los pioneros del enfoque comunicativo y datan entonces de finales de la década de 1970 e inicios de la década de 1980. Tal es el caso, por ejemplo, en el ámbito del francés como lengua extranjera, de los títulos de Caré y Debyser (1978), Augé, Borot y Vielmas (1981) y Weiss (1983). El hito comunicativo tuvo a menudo como efecto la legitimación de ciertas prácticas consideradas poco convencionales, entre ellas, las actividades lúdicas; aunque no siempre se tradujo en modificaciones efectivas y profundas de la praxis docente.

Ahora bien, en los albores del siglo *xxi*, ¿qué sitio ocupa realmente el juego en el aula de idiomas? Cabe recordar que 2001 marca el inicio de una nueva tendencia en la didáctica de idiomas, promovida por el Consejo de Europa, y que se vio materializada ese año en la publicación del *Marco Europeo Común de Referencia*. Se trata de un enfoque explícitamente orientado a la acción, en el cual el juego, en su calidad de tarea auténtica —individual o colectiva—, capaz de favorecer el desarrollo de estrategias diversas y ejemplo claro de una acción social que va más allá del mero

⁸Para más información acerca de la psicodramaturgia lingüística, véase Dufeu (1996, 2010).

desempeño lingüístico, debería ocupar un sitio privilegiado. En efecto, el juego puede, en principio, ser asociado con provecho al desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua, las competencias lingüísticas y generales, la actuación en los diversos ámbitos de la vida social, el trabajo en torno a las estrategias de aprendizaje y de comunicación, la reflexión sobre la competencia plurilingüe y pluricultural, la pedagogía por proyectos, entre otros.

¿Acaso el juego como herramienta pedagógica ha logrado hoy en día alcanzar pleno reconocimiento en el aula de idiomas? Así pueden hacerlo suponer diversos factores, tales como la presencia creciente de las palabras “juego” y “lúdico” (y sus equivalentes en otros idiomas) en la literatura pedagógica y didáctica, la abundancia de actividades que se anuncian como lúdicas en los sitios electrónicos especializados, la aparición de contenidos lúdicos en los libros de texto. Sin embargo, las más de las veces, sigue privando una óptica meramente instrumental, que no cuestiona en absoluto los paradigmas simbólicos subyacentes y que, en su uso de la noción de juego, llega a entrar en contradicción con los valores pedagógicos que dice defender, tales como: la importancia de proponer dispositivos de trabajo variados y dinámicos, y capaces de promover la autonomía; la visión del grupo como lugar privilegiado de la toma de palabra y de la interacción social; y la posibilidad de adaptar los objetivos, los contenidos, los soportes y las actividades a públicos diversos con necesidades específicas en cada uno de los ámbitos de la vida social.

Baste para sustentar nuestras afirmaciones echar un vistazo a la versión francesa del *Marco Europeo Común de Referencia*: allí, el juego apenas merece decena y media de líneas (Conseil de l'Europe, 2001: 46) y unas cuantas alusiones dispersas. Una lectura atenta del breve corpus que así se nos brinda permite comprobar que se recurre a criterios poco claros de clasificación, que se tiende a confundir a ultranza lo lúdico con lo creativo, y que se dejan de lado numerosos aspectos del juego⁹ que podrían haber enriquecido un enfoque orientado a la acción, en la medida en que lo lúdico puede y debe inscribirse dentro de las diversas lógicas de enseñanza y de aprendizaje aplicadas en contextos pedagógicos específicos.

EL DECÁLOGO DEL JUEGO EN EL AULA

En nuestra opinión, mucho camino queda aún por recorrer para alcanzar un óptimo aprovechamiento de las herramientas lúdicas en el aula

de idiomas. Tenemos la plena convicción de que el juego puede constituir una herramienta pedagógica eficaz en la era de la perspectiva accio-nal, siempre y cuando se adopte antes, durante y después de su uso un enfoque serio y riguroso; se establezca una adecuada articulación entre hipótesis metodológicas, herramientas pedagógicas y praxis docente; y se asuma que el juego forma parte de un conjunto más amplio de herramientas. En otras palabras, siempre y cuando docentes y alumnos sean actores y no meros agentes del proceso pedagógico.

En aras de señalar pistas concretas en ese sentido, sugerimos aquí, a manera de decálogo, algunos principios básicos para el aprovechamiento pedagógico del juego:¹⁰

- “Analiza tu situación de enseñanza/aprendizaje”, pues el juego, al igual que cualquier otra herramienta pedagógica, requiere ser calibrado en función de su contexto específico de uso.
- “Elige siempre objetivos claros y coherentes”, pues para evitar hacer del juego un relleno, un edulcorante o una cereza sobre el pastel es menester integrarlo de manera lógica dentro de una secuencia con objetivos debidamente formulados.
- “Preocúpate por articular adecuadamente la teoría y la práctica”, pues es importante evitar la actitud pasiva —y, a final de cuentas, consumista— de quien aplica con los ojos cerrados las propuestas pedagógicas ajenas, sin tratar de explicitar y articular adecuadamente sus hipótesis metodológicas, la elección de sus soportes y sus prácticas.
- “No te duermas en tus laureles”, pues siempre será posible ir más allá en el aprovechamiento de las herramientas lúdicas.
- “Enriquece y comparte al máximo tus herramientas lúdicas”, pues no hay que olvidar que el docente es un actor social que puede sacar gran provecho de la interacción con los alumnos y con sus propios

⁹Varios de esos aspectos han sido mencionados a lo largo de este artículo. Se trata, por ejemplo, de las posibilidades que brinda el juego de combatir los filtros afectivos, suscitar mayor motivación, promover la participación, aprovechar las inteligencias múltiples, favorecer la apropiación de los contenidos, poner verdadero énfasis en el proceso y no sólo en el resultado del proceso, apoyar el desarrollo de competencias generales y lingüísticas dentro de diferentes ámbitos, proponer en el aula tareas auténticas, alentar la diversificación de las estrategias de aprendizaje y comunicación...

¹⁰ Este decálogo constituye, de hecho, la conclusión de *Le jeu en classe de langue* (Silva, 2008: 187-189).

pares; asimismo, puede y debe contribuir a la diversificación razonada de las herramientas pedagógicas y a la difusión de las buenas prácticas.

- “Explora la riqueza sin límites del universo lúdico”, pues sus senderos se bifurcan al infinito.
- “Aprovecha todos los recursos lúdicos a tu disposición”, pues resulta sumamente útil manejar todas las regiones semánticas de referencia (material, estructuras, contexto y actitud) y echar mano de todos los materiales disponibles, de la gran diversidad de las estructuras, de los elementos del contexto y de los factores ligados a la actitud.
- “Juega, no finjas jugar”, pues cuando se recurre al juego como una treta, los alumnos no se dejan engañar fácilmente pero sí pierden motivación y confianza.
- “No trates a tus alumnos como si fueran tus juguetes”, pues un principio básico de la buena relación entre todos los actores del proceso pedagógico es el respeto mutuo.
- “No busques la panacea lúdica universal”, pues, a final de cuentas, el juego no es sino una entre muchas otras herramientas pedagógicas actualmente a nuestra disposición.

REFERENCIAS

- Augé, H., Borot, M.-F., & Vielmas, M. (1981). *Jeux pour parler, jeux pour créer*. París: CLE International.
- Bateson, G. (1955). *Une théorie du jeu et du fantasme. En Vers une écologie de l'esprit 1*. París: Seuil, 1977.
- Bierlaire, F. (1982). Le jeu à l'école latine et au collège (pp. 495-496). En Ariès Ph. y Margolin J.-C., *Les jeux à la Renaissance*. París: Vrin.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. París: Economica.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. París: L'Harmattan.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. París: Gallimard.
- Caré, J.-M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. París: Hachette FLE.
- Chombart de Lauwe, M.-J., & Feuerhahn, N. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance (pp. 320-340). En D. Jodelet, *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. París: Conseil de l'Europe/Didier.

- Dufeu, B. (2010). Fondements. En *La psychodramaturgie linguistique*. Consultado el 3 de octubre de 2010 en <http://www.psychodramaturgie.de/indexf.html>
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. París: Hachette.
- Duflo, C. (1997). *Jouer et philosopher*. París: Presses Universitaires de France.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer*. París: José Corti.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. París: Presses Universitaires de France.
- Huizinga, J. (1938) *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spelelement aer cultuur*. Groningen: Tjeenk-Willink.
- Silva, H. (2009). Juego y metáfora: una lectura desde Ricoeur y Derrida. *Intersticios*, 14 (30), 13-23.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. París: CLE International.
- Silva, H. (2005). Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE? *Dossiers Francparler. Faites vos jeux !* Consultado el 3 de octubre de 2010 en http://www.francparler.org/dossiers/silva_2005.htm
- Silva, H. (1999). Paradigmas y niveles del juego. En J. L. Ramos (coord.), *Juego, educación y cultura* (pp. 35-52). México: ENAH/ Conaculta.
- Silva, H. (1998). Éléments pour une étude historique des billes et des jeux de billes. En G. Brougère (dir.), *Jouets et objets ludiques. Les champs de la recherche* (pp. 26-35). Angoulême: Université Paris-Nord / Centre Universitaire de la Charente.
- Weiss, F. (1984). Types de communication et activités communicatives. *Le Français dans le monde*, 183, 47-51.
- Weiss, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. París: Hachette.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. W. (1974). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. París: Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus* seguido de *Investigations philosophiques*. París: Gallimard.