

EL COMPONENTE LÚDICO COMO ESTRATEGIA DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE DE LA TERMINOLOGÍA GRAMATICAL DEL FRANCÉS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

THE LUDIC COMPONENT AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE ACQUISITION OF FRENCH GRAMMATICAL TERMINOLOGY IN THE UNIVERSITY CONTEXT

NURIA RODRÍGUEZ PEDREIRA

Universidad de Santiago de Compostela, España.

nuria.rodriguez@usc.es

<https://orcid.org/0000-0001-9670-8318>

RESUMEN

Bien sabido es que el componente lúdico influye de forma positiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente en los niveles educativos básicos, en los que los estudiantes se sienten desinhibidos y con una mayor predisposición al conocimiento del idioma. En este artículo deseamos averiguar si esta observación es igualmente válida en la educación superior, con una cohorte de aprendientes de francés como lengua extranjera (FLE) en el 2º curso del Grado de Lenguas y Literaturas Modernas (GLLM) de la Universidad de Santiago de Compostela. A tal fin, hemos diseñado y desarrollado en el aula una actividad lúdico-pedagógica para potenciar el aprendizaje de los conceptos gramaticales y evaluar el nivel de adquisición de estos. Partiendo del clásico juego Tabú, se han elaborado tarjetas que incluyen términos gramaticales del francés, dando lugar al denominado *Tabú gramatical* (TG), con el que los estudiantes, en equipos de dos o más personas, han podido probar sus habilidades lingüísticas y medir sus conocimientos del metalenguaje en un ambiente ameno y divertido. Los resultados de esta experiencia docente revelan que el juego de sociedad, en nuestro caso el TG, constituye un recurso útil para la enseñanza/aprendizaje de la terminología gramatical del francés en el contexto universitario y que es capaz de generar, además, satisfacción en prácticamente todos los participantes.

Palabras clave: francés lengua extranjera (FLE), enseñanza-aprendizaje, experiencia docente, terminología gramatical, juego del Tabú.

ABSTRACT

It is well known that the ludic component positively influences the teaching and learning process of a foreign language, especially at the elementary education levels, where students feel uninhibited and more predisposed to language acquisition. In this study we want to determine if this observation holds true in higher education, with a cohort of learners of French as a foreign language (FFL) in the 2nd year of the bachelor's degree in Modern Languages and Literatures at the University of Santiago de Compostela. To this end, we designed and implemented a ludic-pedagogical activity in the classroom to enhance the learning of grammatical concepts and assess the level of acquisition of these concepts. Taking inspiration from the classic game *Taboo*, we created cards that included French grammatical terms, resulting in the so-called *Grammatical Taboo* (GT). In teams of two or more, students could test their linguistic skills and gauge their knowledge of metalanguage in a pleasant and enjoyable environment. The results of this teaching experiment reveal that the board game, in our case the GT, serves as a valuable resource for teaching and learning French grammatical terminology in the university context and can generate satisfaction among virtually all participants.

Keywords: French as a Foreign Language (FFL), teaching-learning, teaching experience, grammatical terminology, Taboo game.

Recibido: 16/11/2023 *Aceptado:* 25/05/2024

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la gramática, en general, y de la gramática francesa, en particular, es una fuente de dificultad en prácticamente todas las etapas del proceso educativo, tanto en lenguas maternas como en lenguas extranjeras. Si bien es cierto que el francés y el español comparten normas gramaticales, una de las mayores preocupaciones a la vez que uno de los grandes desafíos para los estudiantes de francés es la ortografía, la sintaxis y las reglas gramaticales de esta lengua extranjera. Del mismo modo, toda explicación gramatical requiere un cierto dominio del metalenguaje, que a su vez influye en la comprensión de las nociones y definiciones por parte de los aprendientes. Es este sin duda uno de los principales objetivos de la enseñanza de la gramática, tal y como señala Monneret:

Ce que le cours de grammaire vise à produire comme savoir-faire chez les élèves, c'est une aptitude à communiquer d'une manière précise au sujet de la langue elle-même, ce qui suppose une certaine aisance dans l'usage du métalangage grammatical. Le développement de capacités métalinguistiques est donc l'objectif premier de l'enseignement de la grammaire (...). (Monneret, 2023, p. 230)

Y, por lo general, la terminología suele variar en función de las distintas corrientes lingüísticas, dando lugar a denominaciones dispares para el mismo objeto de estudio, lo que dificulta aún más su comprensión y asimilación. Estos inconvenientes suelen generar frustración y una actitud de rechazo y apatía hacia la gramática, que ya se advierte desde los primeros niveles educativos y sigue presente en el contexto universitario.

Partiendo de esta observación, ¿cómo deben actuar los docentes para intentar cambiar la percepción que el alumnado tiene de la gramática de una lengua extranjera? Dicho de otro modo, ¿cómo convertir una clase de gramática de segundas lenguas en un proceso ameno y motivante? Tal y como señala Infante (2005: p. 3): “Sin duda se deben dar los mecanismos y las circunstancias para que la gramática (...) sea capaz de despertar un interés en el aprendiente, motivarle un deseo de aprendizaje y provocar en él esa sensación de aprendizaje divertido”. Así pues, es preciso acercar al alumno al concepto de “gramática-diversión” (Infante, 2005: p. 5) despertando en este último la afectividad como elemento facilitador del aprendizaje.

En este sentido, nos serviremos del componente lúdico para despertar y mantener el interés de los estudiantes por el aprendizaje del metalenguaje gramatical del francés como lengua extranjera (FLE) en el entorno universitario, con un objetivo enfocado en la mejora mediante la motivación y la retroalimentación oportuna. En cuanto a los contenidos propiamente dichos, dentro del programa de la materia *Lengua Francesa IV*, se trabajarán términos relacionados con la oración compleja y los tipos de subordinadas, tales como *circunstancial*, *coordinación*, *correlación*, *hipotaxis*, *parataxis*, *subordinación*, etc. (véase Anexo I). Su importancia es doble dado que se trata a la vez de contenidos teóricos, pero también de palabras que conforman el metalenguaje requerido para explicar la oración compleja y su tipología. Estos términos y otros contenidos teóricos serán objeto de evaluación en el transcurso del juego, para medir el grado de conocimiento previo (cf. nota 13), y al término de este para comprobar el nivel de logro de los objetivos propuestos (cf. § 6). Esta se podrá llevar a cabo por medio de un examen teórico tradicional –por ejemplo, de definiciones– o mediante cualquier otra actividad desarrollada para este fin –como puede ser un análisis sintáctico–.

2. EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Desde las etapas más tempranas, el juego constituye un recurso educativo de gran valía siendo “un elemento motivador que fomenta la creatividad y la espontaneidad del alumno en clase” (Rubio & García Conesa, 2013: p. 183). Pero es que, además, las actividades lúdicas ayudan a relajar y dinamizar la clase, a

la vez que se aprovechan sus posibilidades didácticas. Así, hacemos nuestra la afirmación de Juan Rubio y García Conesa (2013: p. 184): “el binomio juego-aprendizaje alcanza un estatus holístico que potencia los resultados docentes. Se juega para ganar, se gana si se aprende, y si aprendes, ganas”. Tal y como han venido señalando diferentes autores (Weiss, 2002; Ellis, 2005; Moreau, 2014; Silva & Loiseau, 2016), el juego se presenta como una de las herramientas más versátiles para el aprendizaje de una lengua extranjera pudiendo adaptarse a cualquier etapa educativa. Así lo señala Mora cuando expresa que “El juego es un invento poderoso de la naturaleza (...). El instrumento del juego, combinación de curiosidad y placer, es el arma más poderosa del aprendizaje” (Mora, 2013: p. 74).

Dentro del contexto universitario, el aprendizaje a través del juego resulta igualmente estimulante debido al placer y satisfacción que este último proporciona, siempre y cuando exista un objetivo de aprendizaje definido. Los beneficios y ventajas de su puesta en práctica, de los cuales destacamos el interés, la motivación, la interacción y el rol activo de los estudiantes, han sido debatidos por diferentes autores¹. Si el metalenguaje y los contenidos gramaticales de la lengua extranjera son difíciles de asimilar por los aprendientes, el enseñante debe esforzarse en usar técnicas motivadoras que les permitan interiorizar esa competencia gramatical mediante un aprendizaje lúdico-divertido:

Entonces, ¿por qué no incluir este tipo de actividades de manera sistemática, secuenciada, con objetivos claros en nuestro plan de trabajo? Pero no sólo de manera aislada. Ya dije en otra parte que el espíritu lúdico no es algo que se refiera sólo a una serie de actividades, sino que debe impregnar la actitud de profesores y alumnos ya que, en ese clima, el alumno se siente desinhibido para expresarse y para dar rienda suelta a su capacidad creativa. (Moreno García, 1997: p. 39)

En esta misma línea se sitúan las palabras de Mora, quien indica:

Todos los maestros y educadores, particularmente de escuela primaria pero también profesores de secundaria e incluso profesores de más altos niveles de docencia, buscan encontrar la fórmula docente que les permita encender, captar, la curiosidad de los alumnos en la clase. (Mora, 2013: p. 74)

En cuanto al juego de sociedad propiamente dicho, objetivo que centra el desarrollo de esta propuesta, su uso en el aula está respaldado por una amplia gama

¹Es el caso de Hourst (1997), Silva (2008), Tornero (2010), Lorente Fernández y Pizarro Carbona (2012), Moreau (2014) y más recientemente Cornellà et al. (2020), quienes destacan el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ, o por sus siglas en inglés GBL, *Game Based Learning*) como un método atractivo y motivador para los estudiantes.

de teorías que subrayan su potencial para mejorar la motivación, la colaboración y el aprendizaje activo. Destacamos la teoría sociológica de Caillois (1986), para quien el juego es una actividad que se caracteriza por ser libre. El autor clasifica los juegos en diferentes categorías, como *agón* (competencia), *alea* (suerte), *mimicry* (simulación) y *ilinx* (vértigo), señalando cómo cada tipo de juego contribuye de manera única al desarrollo humano. Los juegos de sociedad a menudo combinan varios de estos elementos, haciendo que sean atractivos y diversos en su potencial educativo. A su vez, Vygotsky (1988), defensor de la teoría sociocultural, observa que el aprendizaje es un proceso social y que se produce más eficazmente en un entorno colaborativo. Establece el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que define como: “La distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1988: p. 133). En este sentido, los juegos de sociedad permiten a los estudiantes trabajar juntos, ayudándose mutuamente a superar retos que no podrían manejar solos. Igualmente, el docente no solo ejerce de mediador entre el aprendizaje y el alumnado, fomentando la comunicación y la cooperación entre los equipos, sino también como guía para asegurar que el juego cumpla con sus objetivos educativos y se desarrolle de manera fluida y justa. Johnson y Johnson (1991) destacan que el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan en pequeños grupos para alcanzar objetivos comunes, mejora el rendimiento académico y las habilidades sociales. Nuevamente, los juegos de sociedad, que requieren colaboración y comunicación, constituyen una herramienta muy útil para incentivar este tipo de aprendizaje. No sólo hacen que el aprendizaje sea más atractivo y motivador, sino que también desarrollan habilidades críticas que son transferibles a otros ámbitos de la vida.

Como se puede observar, el juego de sociedad, como su nombre indica, posee un marcado carácter socializador que potencia el uso de la función lúdica de la lengua extranjera mediante las interacciones orales de los alumnos en el aula. Estos adquieren un rol activo en tanto que hacen preguntas, piensan y resuelven dudas, aportan respuestas y toman parte en un juego compartido por todos. En esta línea se manifiesta también Silva (2008: p. 26) : « Le professeur n'étant plus origine, centre et aboutissement des activités, l'initiative et la parole sont rendues aux apprenants (...) ».

Vemos por tanto que el desafío al que se enfrenta el enseñante universitario en sus clases de FLE —convertir la gramática en algo divertido— es compensado por las ventajas mencionadas del juego de sociedad. Así pues, partiendo de la hipótesis de que este constituye una herramienta útil para el aprendizaje de la terminología gramatical del francés en el ámbito universitario, presentamos a continuación

una experiencia de integración del componente lúdico en el aprendizaje del FLE, llevada a cabo con estudiantes del segundo curso del Grado de Lenguas y Literaturas Modernas (GLLM) de la Facultad de Filología de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En la enseñanza universitaria es común el hecho de que el docente tenga que impartir clase a grupos de alumnos muy variados, con estilos de aprendizaje, aptitudes y niveles de lengua diferentes². En este contexto de diversidad es donde el docente va a poder desarrollar el juego desde un enfoque integrador de la competencia comunicativa. Así se desprende, al menos, de la siguiente afirmación: «Les activités ludiques exploitées à bon escient peuvent faciliter le travail d'une classe hétérogène» (Silva, 2008: p. 26).

A los estudiantes inscritos en la materia³ se les exige de partida un nivel intermedio de francés (B1+) según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* o MCERL (Consejo de Europa, 2002), lo que nos lleva a pensar que dominan las estructuras gramaticales básicas para comunicarse en francés. Sin embargo, nuestra experiencia docente nos dice que sólo en contadas ocasiones se parte de dicho nivel y se consigue alcanzar, al final del semestre, el nivel B2 requerido en los planes de estudio. Con todo, esta situación no supone ningún inconveniente a la hora de utilizar el juego de sociedad pues a los alumnos con niveles más bajos puede ayudarles a fijar conceptos y a vencer su timidez, en tanto que los estudiantes de nivel intermedio pueden llegar a mejorar sus destrezas y saberes, fijar o revisar las nociones aprendidas y, además, ambos grupos pueden lograrlo de una forma amena y divertida. Y todo ello en un entorno de aprendizaje favorable y motivante, que es uno de los objetivos pedagógicos propuestos en este estudio. Así pues, nuestra pretensión es demostrar que el juego de sociedad tiene igualmente cabida en el contexto universitario y que, además, es capaz de generar un grado de satisfacción alto en los estudiantes participantes en la experiencia lúdica.

²Alumnos procedentes del Maior –aprendientes de francés primera lengua extranjera–, alumnos inscritos en el Minor –aprendientes de francés segunda lengua extranjera– y estudiantes extranjeros (Erasmus) que eligen cursar materias del Maior o Minor de francés dentro del GLLM. Estos últimos pueden ser francohablantes, es decir, los que tienen el francés como lengua materna (procedentes mayormente de Francia, Bélgica o Marruecos) o estudiantes de otros países que cursan estudios de francés como lengua extranjera o segunda lengua.

³Esta experiencia se ha desarrollado en las clases de *Lengua Francesa IV*. Se trata de una asignatura obligatoria común para los estudiantes que cursan segundo año del Maior y para aquellos inscritos en el tercer año del Minor.

3.1. Los objetivos

Para la concepción del juego denominado *Tabú gramatical* (TG) se ha tomado como modelo la idea básica del juego de mesa tradicional *Tabú*, que consiste en que un miembro de un equipo debe acertar palabras valiéndose de las pistas dadas por otro compañero. Este último, sin embargo, no puede nombrar en la descripción las llamadas *palabras tabú* (PT), que están relacionadas con la *palabra* que se debe adivinar (P). El primer equipo en completar el recorrido del tablero gana⁴. En base al concepto de este juego y su relativa sencillez, hemos elaborado una versión diferente para estudiantes de francés que detallaremos en la sección siguiente (cf. § 3.2.).

El TG es una de las herramientas de las que nos hemos servido para revisar, afianzar o evaluar el grado de adquisición de los contenidos de clase. Su versatilidad constituye una de sus principales ventajas, de modo que puede ser introducido en el aula como complemento o como elemento de repaso (Juan Rubio y García Conesa, 2013). Los objetivos generales que se persiguen en este estudio experimental son los siguientes:

- 1) Objetivos de aprendizaje con respecto a los contenidos
 - Hacer resurgir el interés y la motivación por la adquisición de la terminología gramatical.
 - Aprender, fijar o repasar conceptos gramaticales de una forma amena y divertida.
 - Desarrollar la capacidad de síntesis, el espíritu creativo y la conciencia metalingüística del alumnado⁵.
- 2) Objetivos, lingüísticos y no lingüísticos, con respecto a la actividad lúdica
 - a) Durante la Fase 1 (cf. § 3.2.):
 - Aprender a concebir un juego
 - Integrar a los participantes y desarrollar dinámicas de grupo para facilitar la interacción.
 - Usar el francés lengua extranjera como vehículo de comunicación.
 - b) Durante la Fase 2 (cf. § 3.2.):
 - Comprender las reglas del juego y saber aplicarlas al TG.
 - Integrar a los participantes y desarrollar dinámicas de grupo para facilitar la interacción.

⁴Para más información véase: [https://es.wikipedia.org/wiki/Tab%C3%BA_\(juego_de_mesa\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Tab%C3%BA_(juego_de_mesa)) [Consultado el 14/03/2023].

⁵Aunque este objetivo es especialmente relevante durante la primera fase del desarrollo de la actividad –la concepción de las tarjetas– lo consideramos igualmente importante en la segunda etapa –la aplicación del juego– (véase § 4).

- Usar el francés lengua extranjera como vehículo de comunicación.

3) Objetivos de la evaluación (mediante encuestas a los estudiantes y por la propia docente)

- Evaluar la eficacia del juego TG como técnica de refuerzo de la terminología gramatical.

- Investigar la capacidad del alumnado para comprender nociones de gramática francesa.

- Evaluar el grado de adquisición de los objetivos durante las sesiones de juego finales.

Además de los objetivos generales, se intenta cumplir con el objetivo específico de afianzar la terminología gramatical y fomentar así el conocimiento metalingüístico de los aprendientes en lo que respecta a la sintaxis de la oración compleja, tal y como se ha mencionado más arriba. Se persigue además el desarrollo de competencias y destrezas que les permitan jugar adecuadamente al tiempo que se estimula la diversión en el aprendizaje. Así, “[el alumno] Tiene además que estar atento en todo momento para que no se le escape información, estar pendiente de la situación de comunicación y participar plenamente en la interacción” (Infante, 2005: p. 7).

En cuanto al uso de la lengua, la finalidad es que los estudiantes trabajen competencias del nivel B2 de francés del MCERL resaltando las destrezas específicamente orales –expresión y comprensión–, la comprensión escrita y, en menor medida, la expresión escrita. En relación con la oralidad, los discentes deben expresarse en francés durante la sesión de juego y comprender lo que sus compañeros desean comunicar. La expresión escrita se ejercita en la fase de elaboración de las tarjetas del TG, durante la cual deben elegir y escribir el término tabú, así como las palabras asociadas a este. Del mismo modo, en la fase de aplicación del juego se practica la comprensión de contenidos, pues se espera que los estudiantes comprendan el significado de P así como el de las PT.

3.2. La metodología

Uno de los marcos teóricos sobre el que se asienta el trabajo colaborativo es el constructivismo social (Vygotsky, 1988), que continúa siendo el pilar fundamental de numerosas prácticas docentes. Como ya hemos mencionado más arriba, su enfoque se centra en la interacción del aprendiz con su entorno y la construcción activa de conocimiento. Los estudios llevados a cabo en este campo indican que esta metodología ayuda a mejorar el rendimiento académico fomentando el compromiso, la motivación, las relaciones positivas y la integración social,

entre otros (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Prieto Navarro et al., 2008; Springer, 2013; Rodríguez Pedreira, 2016). El trabajo en equipo es por lo tanto un componente central del aprendizaje colaborativo, tal y como señalan Johnson, Johnson y Holubec (1999: p. 14): “La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo”. Sus efectos positivos se manifiestan además en distintos ámbitos de aprendizaje. Así lo atestiguan Aznárez Mauleón (2022), destacando los beneficios de esta práctica en el aprendizaje de la escritura en lengua materna (L1) por parte del alumnado español, o Nadal y Thome (2021: p. 115) quienes señalan en su estudio sobre los procesos de mediación que la “interacción en parejas tiene un efecto positivo en la adquisición de una L2”.

Estas ventajas son igualmente extrapolables a los juegos grupales, ya que estos fomentan la cohesión social y el apoyo mutuo entre los jugadores (Fingermann, 1970). Vopel destaca la importancia de los juegos en equipo por la preferencia de jugar en compañía: “jugar en equipo aumenta la motivación de los jugadores, la gente prefiere jugar en compañía de otros” (Vopel, 2001: p.13). Para este autor, los juegos satisfacen la necesidad humana de conexión social, lo que resulta en una mayor motivación entre los participantes⁶.

Tal y como se puede observar, el trabajo en equipo es una herramienta fundamental para la consecución de objetivos comunes. Esto nos ha llevado a implicar a los estudiantes no solo en el juego sino también en su concepción. Todo ello con la finalidad de involucrarlos en la toma de decisiones, como por ejemplo reflexionar sobre la conveniencia o no de elegir una u otra P y sus PT más representativas.

El estudio experimental consta de tres fases o etapas:

- Fase 1: concepción de las tarjetas.
- Fase 2: aplicación del juego en el aula.
- Fase 3: valoración de los resultados.

Existe igualmente una fase previa que incluye la exposición teórica de los términos gramaticales correspondientes a los contenidos programados.

En la Fase o etapa 1, los distintos equipos aprovechan para repasar contenidos, interactuar y reflexionar sobre el significado de las palabras (P y PT). Confeccionan una primera versión de las tarjetas, y seguidamente una segunda versión integrando las modificaciones aportadas por la docente. Finalmente, las cartas se recortan y

⁶El valor social del juego y los importantes beneficios que aporta el trabajo colectivo se evidencian igualmente en los trabajos de Crandall (1999), Brougère (2005), Labrador y Morote (2008) y Schmoll (2016).

se plastifican.

La Fase 2 es la del juego *per se*, en la cual los estudiantes ponen a prueba conjuntamente sus conocimientos, habilidades y destrezas para intentar ganar y superar a los equipos contrarios. En esta fase, todos los grupos juegan al menos una ronda en una única sesión de clase. Aquellos que esperan el turno deben comprobar que los jugadores que tienen la palabra respetan las reglas, mientras la docente vigila que el juego se desarrolle con normalidad. Es importante señalar que esta última es la que modera el desarrollo de la sesión mediante “el uso del contacto visual, el tono de voz y la sonrisa (...) como reguladores de los turnos de palabra, indicadores de escucha activa y de habilidades sociales” (Sánchez Duque, 2016: p. 33).

Al término de esta fase, cada estudiante debe cumplimentar de forma individual una encuesta para poder valorar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados y el nivel de satisfacción generado por la aplicación del juego. Esta constituye la tercera y última etapa del estudio⁷ (véase más adelante § 5).

4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El grupo consta de 52 estudiantes matriculados, de los que el 75% acude a clase regularmente. Para un mayor aprovechamiento, la actividad se lleva a cabo en las sesiones de clases prácticas en las que los estudiantes están divididos en dos grupos de veinte (desdobles del grupo). Esto permite una participación oral más activa durante el desarrollo del juego y un mayor dinamismo. Para una correcta planificación de la actividad creamos en cada uno de los desdobles del grupo cinco equipos de cuatro miembros que deben trabajar conjuntamente durante todas las etapas del proceso. Optamos por plantear la actividad en la segunda mitad del semestre una vez que los estudiantes han trabajado algunas habilidades y competencias necesarias para afrontarla con éxito, como son las lingüísticas (competencia gramatical y léxico-semántica) y las sociales (interacción docente-discente, interacción comunicativa entre discentes)

La Fase 1 del proceso se desarrolla en ocho horas, repartidas en dos semanas, para los diez grupos. En cada una de las sesiones de clase (50') la docente supervisa a cinco equipos de trabajo de modo que cada grupo dedica cuatro horas a la confección de las tarjetas. En el transcurso de estas sesiones interactivas los estudiantes se encargan de seleccionar las palabras clave partiendo de la consulta de apuntes, gramáticas y glosarios, una vez que han sido explicadas en la clase

⁷Existe, además, en nuestra investigación una cuarta fase en la que los estudiantes deben evaluar a los grupos contrarios mediante una rúbrica orientativa y unas instrucciones precisas de cómo han de hacerlo. Por motivos de espacio, no la hemos desarrollado en este estudio.

expositiva. Dentro del límite temporal programado, cada equipo puede planificar y organizar sesiones de trabajo fuera del aula, cuando ya los estudiantes conocen las instrucciones a seguir⁸. Cada grupo tiene como misión confeccionar quince tarjetas de términos gramaticales, según un formato predeterminado, en un archivo Word (véase Anexo I2 en el que se incluyen cuatro tarjetas ilustrativas). Una vez elaborada la versión definitiva, los estudiantes proceden a recortarlas, plastificarlas y entregarlas a la docente. Tal y como ya se ha mencionado, el objetivo es que los aprendientes afiancen la terminología gramatical de la oración compleja evitando los errores metalingüísticos.

La fecha para la puesta en práctica del TG (Fase 2) es fijada con la antelación suficiente para evitar el absentismo, lo cual se consigue con notable éxito. Durante esta fase, se utiliza una única sesión de clase (50') para los dos grupos desdoblados. Las instrucciones del TG se basan en las mismas normas que el juego de sociedad original con la excepción de que el TG no dispone de tablero. Así, el sistema de puntuación se cambia por fichas de colores que se van adjudicando a los grupos en función de las palabras acertadas (+1 punto) y del uso de las palabras prohibidas (-1 punto). Gana el equipo que más puntos consigue en el tiempo límite de un minuto por ronda. Los grupos que guardan turno se encargan de vigilar el tiempo mediante un reloj de arena y de comprobar que no se pronuncia ninguna PT. Si esto ocurre, además de perder un punto el turno pasa al equipo siguiente. Y así sucesivamente.

Durante el turno, la docente adopta una actitud de observadora, registrando los errores cometidos en el uso de la lengua oral y evaluando el grado de interacción de los componentes del grupo. No realiza intervenciones a menos que así lo requieran los estudiantes, en cuyo caso la docente debe proporcionar las aclaraciones oportunas.

En la última etapa del estudio (Fase 3), los aprendientes valoran la actividad mediante la cumplimentación de encuestas (véase § 5). Estas incluyen tres apartados de preguntas con respuesta cerrada en los que se les interroga sobre la experiencia grupal, la experiencia personal, la actividad en sí misma y un cuarto apartado de preguntas abiertas planteadas a partir de la solicitud de aspectos positivos y negativos sobre la aplicación del TG. El cuestionario contiene además una sección de sugerencias en la que los estudiantes pueden hacer observaciones sobre el desarrollo del TG con el fin de mejorar su efectividad y sacarle el mayor provecho. Incluye también una última pregunta sobre otras actividades lúdicas que, a juicio de los estudiantes, merecen ser desarrolladas en el aula (véase Anexo II. Cuestionario).

⁸Reglas que por razones de espacio no podemos exponer en el presente trabajo.

5. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS AL ALUMNADO

En términos generales, los participantes muestran opiniones positivas sobre la utilización del juego educativo para la enseñanza del FLE en el contexto universitario. Los resultados se irán presentando de acuerdo con cada uno de los apartados específicos mencionados anteriormente: experiencia grupal (5.1), experiencia personal (5.2), la actividad en sí misma (5.3) y aspectos positivos y negativos sobre la aplicación del juego (5.4). Hemos de señalar que el 100% de los estudiantes que han participado en el juego han respondido a la encuesta.

5.1. Resultados sobre la actividad grupal

A continuación, se muestran los resultados sobre la actividad grupal (Gráfico 1):



Gráfico 1. Respuestas a las preguntas 1.1-1.12 sobre el trabajo en grupos.

Comenzando con los ítems mejor valorados, como se ve en el Gráfico 1, relacionados con el grado de satisfacción general, el 90% responde que percibe un grado de satisfacción alto (más bien satisfecho: 70%) o muy alto (muy satisfecho: 20%) respecto a su grado de participación activa dentro del grupo (ítem 1). Igualmente se valoran positivamente los ítems 5 y 6 que interrogan

sobre el nivel de conocimientos grupal e individual respectivamente, pues el 90% de los encuestados afirma estar más bien satisfecho (80%) y muy satisfecho (10%) con los conocimientos gramaticales del grupo, a la vez que el 90% dice estar igualmente satisfecho con el nivel de conocimientos personal. Los ítems 9 y 10, la iniciativa individual dentro del equipo y los resultados derivados de la aplicación del TG en el aula respectivamente, son igualmente bien valorados por los estudiantes (más bien satisfecho: 50% y muy satisfecho: 30%). Los ítems 4, 8, 11 y 12 son los que presentan respuestas más dispares. Entre un 30% y un 40% de los sujetos presenta un grado de satisfacción bajo sobre la organización del trabajo en equipo, como refleja el ítem 4 (nada satisfecho: 10% y solo un poco satisfecho: 30%), sobre el trabajo realizado por el equipo reflejado en el ítem 8 (nada satisfecho: 10% y solo un poco satisfecho: 20%), y sobre la coevaluación de los demás grupos como refleja el ítem 12 (nada satisfecho: 10% y solo un poco satisfecho: 30%). Además, respecto al ítem 11, un 60% de los encuestados percibe que sus resultados o su aportación individual durante el juego, es decir, durante la fase 2, es escasa (nada satisfecho: 10% y solo un poco satisfecho: 50%). Por otro lado, el 30% de los sujetos tan solo se siente un poco satisfecho respecto a la motivación del grupo (ítem 7). Si bien casi un tercio de los participantes valora positivamente este último ítem (70%), es destacable que el 30% restante muestra tener un grado de motivación escaso hacia la realización de la actividad lúdica. Esto puede ser debido a muchas razones, tales como la falta de integración en el grupo, el desinterés por el juego en general, la falta de competencia comunicativa oral en la lengua extranjera o una planificación incorrecta del ritmo del juego o de los turnos de intervención de los jugadores.

El nivel de participación del grupo (ítem 2) se sitúa en un término medio entre los que perciben que es más bien escaso (un poco satisfecho: 50%) y los que opinan que es bueno (más bien satisfecho: 20%) o muy bueno (muy satisfecho: 30%), tal y como se observa en el Gráfico 1.

En términos generales, aunque este arroja resultados positivos, se evidencia que el trabajo en equipo (ítems 2 y 3) es percibido de forma menos favorable por el 40-50% de los participantes, por lo tanto, debe ser mejorado. Esto puede resultar de una excesiva heterogeneidad de los grupos, lo que podría contribuir a que existan diferencias significativas en cuanto al nivel de competencia lingüística oral del que parte cada alumno⁹, hecho que parece ser refrendado por los resultados del ítem 3 del Gráfico 2 (cf. § 5.2.). Para echar luz sobre las causas que motivan

⁹Igualmente, en segundo curso los estudiantes todavía no están familiarizados con el aprendizaje cooperativo (AC). Además, en ocasiones los integrantes de los grupos apenas se conocen (se mezclan alumnos de Maior, Minor y estudiantes Erasmus), por lo que precisan un tiempo de adaptación para acostumbrarse al trabajo y a la dinámica del nuevo equipo. Hemos observado que esta situación puede llegar a generar cierta incomodidad.

esta valoración menos positiva del trabajo en equipo, se podría en el futuro añadir alguna pregunta del tipo: ¿Hubieras preferido que los estudiantes eligiesen los equipos de trabajo? O ¿Qué se podría hacer para mejorar el funcionamiento del grupo? Ciertamente, desde nuestro punto de vista la valoración de este ítem podría incrementarse con una formación más selectiva de los grupos participantes, ya que como veremos en las preguntas abiertas el alumnado indica que hubiera preferido tener voz en la constitución de los grupos. En este último caso, habrá que tener en cuenta que la selección de los miembros podría hacerse de forma aleatoria por la docente, dando igualmente a los estudiantes la posibilidad de elegir a uno de sus compañeros de aula. Así, por un lado, la selección impuesta evitaría que ningún alumno quedara excluido y se simularía, además, un entorno de trabajo laboral común en el que no es posible elegir a los compañeros de equipo; por otro lado, la selección libre facilitaría una mejor y más rápida adaptación al grupo que repercutiría positivamente en el trabajo colectivo.

5.2. Resultados sobre la experiencia individual

Se analizan seguidamente los resultados sobre la experiencia individual, comenzando por los ítems mejor valorados. En términos generales, el Gráfico 2 arroja datos muy positivos sobre la experiencia individual de los participantes en el TG. Destacan los ítems 8 y 9, en los que el 70% de estudiantes dice estar muy satisfecho con el desarrollo de la actividad, lo que puede estar ligado a que esta les ha ayudado de forma significativa en su aprendizaje (ítem 8) e impulsado a repasar apuntes (ítem 9). Otro 30% se encuentra más bien satisfecho con los ítems mencionados, por lo que la totalidad de los participantes los valoran muy positivamente. En esta misma línea, el 40% y el 60% de los encuestados opina que la actividad es útil (más bien satisfecho: 40%) y muy útil respectivamente (muy satisfecho: 60%) para adquirir o afianzar conceptos gramaticales (ítem 7). Como se aprecia en el Gráfico 2, el total de los encuestados expresa una opinión altamente favorable en torno a la adquisición de términos lingüísticos, lo que evidencia que el TG es un recurso educativo de gran utilidad para el aprendizaje de las nociones gramaticales básicas de la lengua francesa.

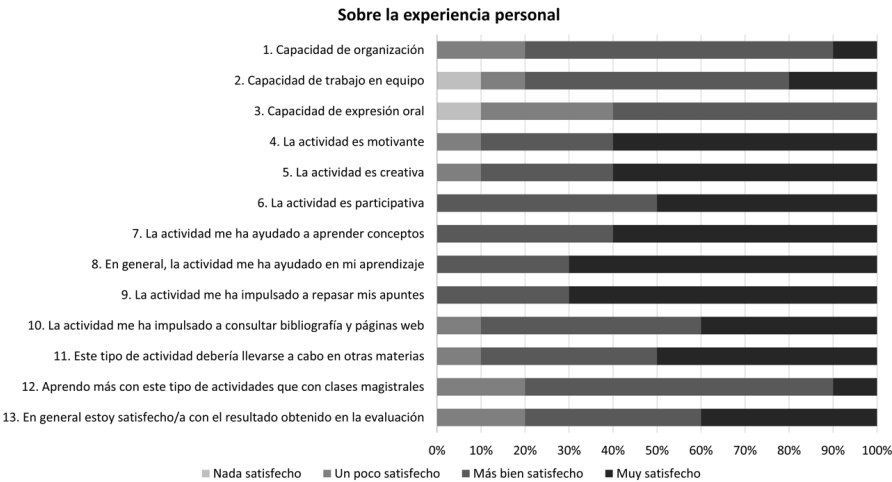


Gráfico 2. Respuestas a las preguntas 2.1-2.13 sobre la experiencia personal.

De igual forma, el total de los sujetos se siente satisfecho con el ítem 6 que interroga sobre si el juego es participativo. La respuesta (más bien satisfecho: 50% y muy satisfecho: 50%) evidencia que la actividad fomenta la participación de todo el alumnado, gracias a que la modalidad de desarrollo del TG que hemos diseñado es la de un juego cooperativo en el que la colaboración y la socialización están muy presentes en todo el proceso.

El Gráfico 2 arroja igualmente resultados positivos en cuanto al nivel de motivación de la actividad (ítem 4) y su nivel de creatividad (ítem 5), puesto que el 90% de los encuestados se muestra más bien satisfecho (30%) y muy satisfecho (60%) con respecto a estos ítems, mientras que tan solo el 10% dice sentirse un poco satisfecho.

Estos datos permiten deducir que se trata de una tarea que fortalece la creatividad y la motivación de los estudiantes, posiblemente por el hecho de que promueve la participación y la colaboración a la vez que fomenta la diversión en el aula, lo que convierte el aprendizaje en un proceso ameno y fructífero. Es igualmente destacable el hecho de que los estudiantes hayan valorado positivamente el ítem 11 que interroga sobre la pertinencia de aplicar este enfoque pedagógico en otras materias. El 90% tiene una opinión favorable respecto a este ítem (muy de acuerdo: 50% y más bien de acuerdo: 40%) frente a un 10% que se muestra menos favorable a incorporar esta metodología a otros cursos y materias.

En términos generales, el Gráfico 2 muestra resultados positivos en los ítems que interrogan sobre el nivel de aprendizaje y afianzamiento logrado por los

encuestados (ítems 6 a 12) así como sobre las características del juego educativo (ítems 4 a 6), mientras que las respuestas relativas a las capacidades de los estudiantes (ítems 1 a 3) arrojan que aunque en su mayor porcentaje estos se sienten capaces de expresarse oralmente en francés (60%), una minoría no se siente nada satisfecha con esta destreza (10%) y más de un cuarto de los alumnos dice sentirse tan solo un poco satisfecho (30%). Igualmente, el 20% de los encuestados no se siente satisfecho con su capacidad de trabajo en equipo (ítem 2) frente al 80% que sí manifiesta su satisfacción, de los cuales el 20% afirma estar muy satisfecho. Se observa, por lo tanto, la necesidad de fortalecer la competencia oral de los estudiantes mediante estrategias didácticas que la implementen. Para ello, la docente puede proponer repetir la experiencia lúdica en otra sesión de clase o realizar otras tareas orales motivantes y variadas.

En resumen, los resultados sobre la experiencia personal son, por lo general, más positivos que los concernientes a la actividad grupal. La percepción que los encuestados tienen del trabajo autónomo y de su aportación al grupo difiere de la que tienen respecto al trabajo en equipo y a los logros obtenidos colectivamente. De todo ello se podría hacer la hipótesis de que el alumnado no está familiarizado con el trabajo colaborativo, tal y como ya hemos mencionado anteriormente (véase nota 9), o que el nivel de lengua oral requerido por la actividad es un freno que les impide participar como lo hubieran hecho en su lengua materna. Por este motivo los estudiantes necesitarían, en nuestra opinión, una fase de adaptación para mejorar su rendimiento a nivel grupal. Creemos que una integración paulatina de este tipo de actividades en el aula, una formación selectiva de los grupos y un refuerzo previo de la competencia oral en lengua extranjera mejorarían los resultados en los ítems que interrogan sobre las capacidades de los estudiantes.

5.3. Resultados sobre la actividad en sí misma

El Gráfico 3 muestra los resultados relativos a la actividad en sí misma:



Gráfico 3. Respuesta a las preguntas 3.1-3.15 sobre la actividad.

Los ítems en relación con la secuenciación y las consignas que dirigen la actividad alcanzan los valores más altos (ítems 1 a 4). Así, el total de los encuestados afirma sentirse realmente satisfecho (muy satisfecho: 70% y más bien satisfecho: 30%) con las instrucciones dadas (ítem 2), con la temporalización de la actividad —ítems 3 y 4— (muy satisfecho: 50% y más bien satisfecho: 50%) y con el modo de llevarla a cabo —ítem 1— (muy satisfecho: 40% y más bien satisfecho: 60%). Asimismo, igual valoración positiva reciben los ítems 6, 7 y 11 que interrogan sobre la metodología empleada en el desarrollo de la actividad (ítem 7), la evaluación (ítem 6) y el apoyo prestado por la docente (ítem 11). La totalidad de los participantes estima que han sido correctamente evaluados (muy satisfecho: 60% y más bien satisfecho: 40%), que hubo un seguimiento adecuado de la actividad por parte de la docente (muy satisfecho: 50% y más bien satisfecho: 50%) y que la metodología adoptada es apropiada.

Adicionalmente, los ítems 13 a 15 destacan por su buena valoración. Así, el 80% de los encuestados manifiesta que se siente satisfecho (muy satisfecho: 40% y más bien satisfecho: 40%) con el nivel de complejidad de la actividad (ítem 13)

frente a un 20% que dice sentirse solamente un poco satisfecho¹⁰. Igual valoración merece el ítem 14, que interroga sobre el número de sesiones dedicadas al juego *per se*, puesto que el 20% lo considera insuficiente (un poco satisfecho), frente al 80% que lo considera suficiente. De estos, el 50% estima que el número de sesiones es adecuado (más bien satisfecho) y el 30% lo juzga muy adecuado (muy satisfecho). Es de destacar la alta valoración del ítem 15 por la importancia que tiene, ya que interroga sobre el grado de satisfacción que la actividad ha producido en los discentes. El 90% de los encuestados se siente bastante satisfecho con la experiencia lúdica y, de estos, el 50% opina además que se siente muy satisfecho y el 40% restante más bien satisfecho, frente a un 10% que se muestra insatisfecho (nada satisfecho), tal y como se aprecia en el Gráfico 3.

Los ítems 9 y 10 son los que presentan una mayor variación en sus porcentajes. Así, aunque el 70% y el 60% de los sujetos dice sentirse satisfecho con el trabajo en equipo –ítem 9– (muy satisfecho: 20% y más bien satisfecho: 50%) y el interés mostrado hacia la actividad –ítem 10– (muy satisfecho: 30% y más bien satisfecho: 30%), el 10% afirma que no se siente nada satisfecho. Adicionalmente, el 20% y el 30% respectivamente dice sentirse tan solo un poco satisfecho con respecto a estas dos cuestiones. De ello se deduce que, si bien más de la mitad de los encuestados perciben en términos positivos el interés mostrado hacia el TG, un 40% de ellos no tiene esa percepción (nada satisfecho: 10% y un poco satisfecho: 30%). Ello puede deberse a la existencia de cierta desmotivación entre los aprendices que habría que combatir y que podría estar motivada, a su vez, por una falta de integración en el grupo de trabajo, como se puede deducir de las respuestas al ítem 2 (Gráfico 2) o un bajo nivel de competencia oral, tal y como se desprende de las respuestas al ítem 3 (Gráfico 2).

5.4. Resultados de las preguntas abiertas

Del análisis de las respuestas y opiniones sobre las preguntas abiertas (véase Anexo II4-5) se observa que los encuestados están globalmente satisfechos con la actividad realizada. Los tres aspectos señalados como más positivos por los estudiantes¹¹ son los vinculados al aprendizaje de la terminología gramatical (70%) (ítems 7,8-Gráfico 2), a la revisión de apuntes y bibliografía (80%) (ítems 9,10-Gráfico 2) durante la Fase 1, en la que los estudiantes confeccionan las tarjetas mediante consulta de distintas fuentes (apuntes, diccionarios y glosarios), y por último a la aplicación del juego (70%), es decir, a la puesta en práctica de

¹⁰Se desconoce si la perciben como muy fácil o excesivamente difícil.

¹¹Respuestas a la pregunta: *Enumere los tres aspectos más positivos en la realización de la tarea* (Anexo II, pregunta 4a).

la actividad lúdica en el aula y a su buen desarrollo. Por el contrario, cuando se les interroga sobre las cuestiones problemáticas¹², el 60% de ellos coincide en remarcar el trabajo en grupo, mencionando como aspectos menos destacables la falta de organización y coordinación del equipo (ítems 2 a 4-Gráfico 1; ítems 1,2-Gráfico 2), así como la selección de los miembros.

Por otro lado, el 40% manifiesta que las tarjetas son insuficientes, lo que, en su opinión, llevaría a otorgar una ventaja significativa a los grupos que intervienen en último lugar puesto que no habría suficientes tarjetas nuevas para rematar la partida. Es incuestionable que un número insuficiente de tarjetas puede provocar pérdida de interés por parte de los grupos, tanto de los que intervienen en primer lugar como de los que lo hacen en último término. Al jugar con tarjetas repetidas y conocer las respuestas, la incertidumbre desaparece y el juego pierde sus características de tensión y espontaneidad. En esta línea, los equipos que inician la partida pueden sentirse en una situación de inferioridad con respecto a los que la finalizan. La solución pasa necesariamente por elaborar más tarjetas en la primera etapa del proceso, consiguiendo que todos los equipos puedan jugar en igualdad de condiciones.

En cuanto al apartado que plantea a los estudiantes hacer observaciones personales (Anexo II, pregunta 4c *Observaciones personales*), destaca el hecho de que el 50% lo deja en blanco, frente al 50% restante que señala los problemas anteriormente mencionados. Además, cuando se les cuestiona sobre los aspectos que cambiarían si tuviesen que planificar esta actividad para los estudiantes de FLE (Anexo II. Cuestionario sobre el juego *Tabú gramatical*, pregunta 5a *¿Qué aspectos cambiaría si tuviese la oportunidad de realizar esta actividad con estudiantes de FLE?*), el 50% opina que no cambiaría nada, mientras que un 30% coincide en remarcar el problema de las tarjetas arriba indicado.

Adicionalmente, se observa que para el 80% de los encuestados la actividad es pertinente y está correctamente planteada para estudiantes universitarios (Anexo II, pregunta 5b *¿La actividad se plantea adecuadamente para estudiantes universitarios?*). Sin embargo, cuando se les cuestiona sobre las estrategias que, en su opinión, ayudan a mantener el interés y la motivación (Anexo II, pregunta 5c *¿Qué punto considera más importante para despertar el interés de los estudiantes y mantenerlos motivados durante el desarrollo de una actividad docente?*), el 50% de ellos parece haber interpretado de forma errónea la pregunta, ya que se limitan a señalar como aspecto destacable la necesidad de que la actividad sea motivante. Otro 30% de los estudiantes considera la evaluación como una de las herramientas centrales para conservar el interés en la actividad.

Finalmente, cuando se les pregunta sobre la opción de sugerir otros juegos

¹²Respuestas a la pregunta: *Enumere los tres aspectos más negativos* (Anexo II, pregunta 4b).

pertinentes para la actividad de clase, el 50% de los sujetos propone el Trivial Pursuit, en tanto que el 30% el Scrabble. En una proporción menor (menos del 20%), otros estudiantes mencionan el Ahorcado, el Password y el Pictionary (Anexo II, pregunta 5d *En esta línea, ¿qué otros juegos de sociedad o actividades lúdicas percibe como motivantes para desarrollar en clase? ¿Cree posible su utilización para fines didácticos?*). Estos resultados evidencian que el alumnado universitario ve con buenos ojos que el docente integre el juego educativo en el proceso de enseñanza/aprendizaje del FLE.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio experimental muestran que el componente lúdico es un recurso educativo apto para la enseñanza/aprendizaje de la terminología gramatical de la lengua francesa en el contexto universitario. Las respuestas al cuestionario ponen de manifiesto que la actividad TG desarrollada en el segundo curso del GLLM de la USC ha tenido una acogida favorable por parte del alumnado, y que se trata de un recurso creativo y útil para la revisión de apuntes, la reflexión personal y la adquisición y afianzamiento de nociones gramaticales. Parece ser igualmente válido para lograr una construcción interactiva de las capacidades cognitivas y sociales de los discentes, implicándolos en el trabajo colaborativo. Con ello, se ha pretendido que adquieran un mayor grado de responsabilidad y compromiso hacia el aprendizaje, una mayor competencia para la descripción metalingüística de la lengua, así como una mayor concienciación del trabajo colaborativo. Se observa, sin embargo, que este objetivo no se ha alcanzado en su totalidad puesto que, en términos generales, el trabajo en equipo es el que obtiene los valores más bajos de los tres Gráficos, aunque su grado de aceptación («más bien satisfecho» y «muy satisfecho») sigue estando por encima de la media.

Dado que uno de los problemas comunes es la falta de comunicación, el desequilibrio en la carga de trabajo o los conflictos interpersonales, es preciso que el docente adopte estrategias para mejorar el trabajo en equipo. Una de ellas sería adoptar criterios más flexibles en la formación de los grupos otorgando a los estudiantes un mayor grado de libertad en la elección de algún compañero. Sin embargo, no todos los estudiantes demuestran las mismas capacidades y niveles de lengua, por lo que el docente debe buscar un equilibrio entre los integrantes para que haya algún miembro que pueda convertirse en guía de aprendizaje para el resto del equipo. Otra de las estrategias que se puede llevar a cabo es el seguimiento regular del trabajo conjunto, programando reuniones regulares para monitorear el progreso de los equipos, proporcionando ajustes cuando sea necesario, orientando y mediando en los conflictos, especialmente en la fase de

elaboración de las tarjetas. Igualmente importante podría resultar la estrategia de asignar roles dentro de cada grupo nombrando a un descriptor y a un moderador en caso necesario. Los demás tendrían asignados el rol de adivinadores. Sería preciso que cada grupo realizase varias rondas, permitiendo que todos los estudiantes tuviesen la oportunidad de ser el descriptor. Por último, realizar una planificación detallada del juego podría ser otra estrategia recomendable, ya que, si este es demasiado fácil, o repetitivo, los jugadores se aburrirán y perderán la motivación; si es demasiado difícil, les generará frustración y desmotivación con la consecuente pérdida de interés en la actividad.

Esto último no ha planteado problemas a nuestros estudiantes, ya que la planificación y ejecución del juego es una de las cuestiones que generan mayor satisfacción, junto con las vinculadas al aprendizaje de los contenidos, la experiencia personal, la instrucciones y reglas dadas a los estudiantes y los resultados obtenidos al término de la experiencia. Por el contrario, como ya hemos mencionado, los aspectos relacionados con el trabajo en equipo son los menos valorados, como sucede con la selección de los grupos y el método de trabajo, aportando como solución las estrategias que acabamos de mencionar unas líneas más arriba.

Junto con estos, los ítems menos destacados son el número de tarjetas y la competencia oral del alumnado, resultando insuficientes tanto las tarjetas elaboradas como el nivel de expresión de los aprendices. Las estrategias que el docente debe incluir para mejorar estos puntos deben apuntar a confeccionar un mayor número de tarjetas para cubrir diferentes ámbitos de la gramática, manteniendo el interés y la relevancia del juego; igualmente habrán de implementarse estrategias para mejorar la expresión oral, tratando de comprender las causas que han llevado a los estudiantes a esta valoración. Puede deberse a factores como la dificultad de ciertos conceptos gramaticales, la timidez, la falta de práctica o un nivel de la LE insuficiente. En este caso, recomendamos revisar la actividad para comprobar si hubo tiempo suficiente para hablar o si alguno de los términos seleccionados no era el adecuado para el nivel de los aprendientes, en cuyo caso bastaría con prolongar el tiempo dedicado a la ejecución del juego, con incorporar más prácticas de expresión oral y con seleccionar nociones gramaticales más accesibles para los estudiantes, reduciendo la dificultad del juego.

Con todo, en términos de resultados globales de aprendizaje, la evaluación de la actividad muestra que el alumnado ha logrado aprehender y afianzar la terminología gramatical de una forma amena y divertida. Así lo atestiguan las buenas puntuaciones obtenidas en la prueba escrita sobre léxico gramatical –un 60% de sobresalientes, un 25% de notables y un 15% de aprobados– al que han sido sometidos los aprendientes una vez rematado el juego. Del mismo modo, si bien la puntuación lograda por los grupos con respecto a las competencias

evaluables durante el desarrollo de la actividad¹³ muestra unos resultados de aprendizaje satisfactorios (con una media global de 7/10), la otorgada a la capacidad de expresión oral y de formulación de frases descriptivas en francés es algo más baja (media global de 6/10), tal y como hemos mencionado.

En términos generales, podemos afirmar que esta experiencia didáctica a través del TG nos ha permitido demostrar que el juego de sociedad puede constituir una buena estrategia docente para el aprendizaje de la terminología gramatical del francés en el contexto universitario. Para ello el docente debe adoptar diversas estrategias que maximicen el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Dado además que el uso del juego como herramienta de aprendizaje colaborativo supone un desafío para los estudiantes, especialmente si no están familiarizados con este enfoque, el docente debe ser paciente. Estos pueden necesitar varias sesiones para sentirse cómodos y competentes en el juego; la persistencia es clave para lograr una transición exitosa hacia un aprendizaje dinámico y participativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aznárez Mauléon, Mónica. (2022). La planificación y la revisión textuales en secundaria. Análisis de una tarea de escritura en colaboración. *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60(2), 15-38.
- Brougère, Gilles. (2005). *Jouer/ Apprendre*. Paris, Francia: Anthropos.
- Cailliois, Roger. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. México: FCE.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes) Madrid, España: Anaya.

¹³Durante la fase de elaboración de las tarjetas (Fase 1) han sido evaluados los siguientes ítems:

- Espíritu de síntesis y capacidad de discriminar los términos destacados dentro del módulo y el curso.

- Capacidad de encontrar espontáneamente los sinónimos asociados al término a adivinar.
- Capacidad de consultar, analizar y comprender las palabras gramaticales.
- Capacidad de espontaneidad creativa.

Igualmente, en la fase de ejecución del juego (Fase 2) han sido evaluados los siguientes resultados de aprendizaje:

- En el aprendiz que describe la palabra tabú: capacidad de formular frases descriptivas, capacidad de expresión clara en lengua francesa y capacidad de gesticulación.
- En los estudiantes que adivinan la palabra tabú: capacidad de comprensión del léxico, capacidad de inferir un término a partir de una descripción resumida y capacidad de espontaneidad, de reacción y de inmediatez de la reflexión.

- Cornellà, Pere, Estebanell, Meritxell y Brusi, David. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Crandall, JoAnn. (1999). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. En Arnold, Jane. (Ed.). *Los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas* (pp. 243-264), (Trad. A. Valero, 2000). Madrid, España: Cambridge University Press.
- Ellis, Ron. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington, Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, (Trad. G. Abio, J. Sánchez y A. Yagüe, 2015), Ministerio de Educación y Ciencia de España. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:65607476-b663-41be-9900-d39823df2c30/2006-bv-05-04ellis-pdf.pdf>. [Consulta 12/05/2023].
- Fingermann, George. (1970). *El juego y sus proyecciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Hourst, Bruno. (1997). *Au bon plaisir d'apprendre*. Paris, Francia : Inter Éditions / Masson.
- Infante, Antonio. (2005). ¿Puede la gramática ser divertida? Un ejemplo de actividad de gramática lúdica para niveles iniciales. *Revista RedEle*, 2(4), 1-15.
- Johnson, David y Johnson, Roger. (1991). *Learning Together and Alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights, USA: Allyn and Bacon.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina/Barcelona, España/México: Paidós.
- Juan Rubio, Antonio Daniel y García Conesa, Isabel María. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(3), 169-185.
- Labrador, María José y Morote, Pascuala. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 17, 71-84. ISSN: 1576-7809. Disponible en: <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>. [Consulta 24/02/2023].
- Lorente Fernández, Paula y Pizarro Carbona, Mercedes. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Tonos digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 23, 1-26. ISSN 1577-6921. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993542>. [Consulta 10/05/2023].
- Monneret, Philippe. (2023). Enseigner la grammaire pour développer les compétences métalinguistiques : l'élaboration de la Terminologie grammaticale de 2020 en France. *Le Français Moderne : revue de linguistique Française*, 2, 225-249. Disponible en {halshs-04216296}. [Consulta 20/09/2023].
- Mora, Francisco. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Moreau, Anne Claire. (2014). Les multiples valeurs du jeu au service de l'enseignement-apprentissage du FLE. *Studia Romanica Posnaniensia*, 41(3), 85-100. Disponible en <https://doi.org/10.14746/strop2014.413.007>. [Consulta 10/05/2023].
- Moreno García, Concha. (1997). Actividades lúdicas para practicar la gramática. *Carabela*, 41, 35-48.
- Nadal, Laura y Thome, Sarah. (2021). Mediación y aprendizaje de lenguas en contextos de no inmersión: un análisis experimental. *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59(2), 111-132.
- Prieto Navarro, Leonor et al. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona, España: Octaedro.
- Rodríguez Pedreira, Nuria. (2016). Una experiencia de aprendizaje colaborativo en el aula de francés. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 9(2), 91-103.
- Sánchez Duque, Gemma. (2016). El juego como recurso educativo para la enseñanza de una lengua extranjera [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Palencia, España: Universidad de Valladolid. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/21429/1/TFG-L1447.pdf>. [Consulta 17/06/2023].
- Schmoll, Laurence. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, 5. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4000/sdj.628>. [Consulta 13/03/2023].
- Silva, Haydée. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris, Francia: Clé International.
- Silva, Haydée y Loiseau, Mathieu (coord.). (2016). Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Le français dans le monde*, Recherches et applications, 59. Paris, Francia: Clé International.
- Springer, Claude. (2013). Apprentissage collaboratif et webcollaboration pour les classes bilingues / FLE. Disponible en <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01083399>. [Consulta 10/03/2023].
- Tornero, Yolanda. (2010). *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid, España: Edinumen.
- Vopel, Klaus W. (2001). *Juegos de interacción. Manual para el animador de grupos. Teoría y praxis de los juegos de interacción*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Vygotsky, Lev S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Weiss, François. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris, Francia: Hachette FLE.

Anexo I. Elementos del juego *Tabú gramatical*

1. Listado de términos de gramática

A : accessoire (fonction), adjectif, adverbe, adverbial (pronom), agent (complément d'), analyse, antécédent, article, attribut, auxiliaire...

C : consécutive (proposition subordonnée), circonstanciel (complément), complément, comparative (proposition subordonnée), conjonctive/conjonction, corrélation/corrélative, causale (proposition subordonnée), complétive (proposition subordonnée), concessive (proposition subordonnée), coordination, coordination (conjonction), complexe (phrase), catégorie, conjugaison...

D : degré, démonstratif (déterminant/pronom), déterminant, discours...

E : émetteur, emphase, énoncé, enchâssement, essentielle (fonction), épithète, euphonie.

F : finale (proposition subordonnée), fonction...

G : genre, gérondif, glossaire, grammaticale (catégorie), grammaire...

H : homonymie, hypotaxe, hypothétique (proposition)...

I : imparfait, impératif, impersonnelle (forme), incise (proposition), incidente (proposition), infinitif, interrogation/interrogatif (mot), intransitif, indicatif, insertion, interdépendance, indéfini (déterminant/pronom), interjection, intonation...

J : juxtaposition...

L : langue, lexème, lexique, linguistique...

M : mélodie/mélodique, métaphore, modalité, mode, modificateur, morphème, morphologie, morphosyntaxe...

N : négation, nom, nominal (groupe), noyau, numéral (adjectif)...

O : objet direct/indirect (complément d'), oral, ordre...

P : parataxe, parole, participe (passé/présent), phonétique, phrase, pivot, pluriel, possessif (adjectif/pronom), pragmatique, prédicat, préfixe, préposition, pronom, proposition.

Q : question...

R : racine, radical, récepteur, réfléchi, règle, relatif (mot), relative (proposition subordonnée) ...

S : sémantique, sens, signe, signifiant, structure, subjonctif, subordination (conjonction), subordonnée (proposition), substantif, succession, suffixe, sujet, superlatif, syllabe, synonyme, syntagme, syntaxe, syntaxique (fonction), système...

T : temporelle (proposition subordonnée), temps, terminaison, texte, ton, trait, transitif, transitivité...

U : unité...

V : verbal (groupe), verbe, virgule, vocabulaire, voix, voyelle...

Y : y...

Z : zoosémiotique.

2. Ejemplos de tarjetas del Tabú gramatical

NOYAU Syntagme Pivot Support Verbal Fonction	INFINITIF Mode Verbe Nominal Conjuguer Action
COORDINATION Mot Liaison Relation Juxtaposition Subordonnée	OBJET Complément Dépendance Fonction Direct Indirect

Anexo II. Cuestionario sobre el juego *Tabú gramatical*

1. Sur les équipes

Quel est votre degré de satisfaction par rapport aux domaines suivants (codifiés de 1.1 à 1.12) ?

Consignes : Reportez votre appréciation de 0 à 3 pour chaque élément.

Eléments	Degré de satisfaction			
	Pas du tout satisfait (0)	Peu satisfait (1)	Plutôt satisfait (2)	Pleinement satisfait (3)
1.1 Degré de participation individuel(le)				
1.2 Degré de participation de l'équipe				
1.3 Le fonctionnement en équipe				
1.4 Méthode et organisation du travail en équipe				
1.5 Niveau de connaissances de l'équipe				
1.6 Niveau de connaissances individuel				
1.7 Motivation de l'équipe				
1.8 Travail fourni par l'équipe				
1.9 Votre prise d'initiative dans l'équipe				

Eléments	Degré de satisfaction			
	Pas du tout satisfait (0)	Peu satisfait (1)	Plutôt satisfait (2)	Pleinement satisfait (3)
1.10 Les résultats de l'équipe dans la mise en pratique du jeu				
1.11 Vos résultats ou apports à l'équipe pendant la mise en pratique du jeu				
1.12 L'évaluation en équipe (coévaluation) des autres équipes participantes				

2. Sur votre expérience personnelle

Quel est votre degré de satisfaction par rapport aux domaines suivants (codifiés de 2.1 à 2.13) ?

Consignes : Reportez votre appréciation de 0 à 3 pour chaque élément.

Eléments	Degré de satisfaction			
	Pas du tout satisfait (0)	Peu satisfait (1)	Plutôt satisfait (2)	Pleinement satisfait (3)
2.1 Capacité à vous organiser				
2.2 Capacité à travailler en équipe				
2.3 Capacité à vous exprimer à l'oral				
2.4 Il s'agit d'une activité motivante				
2.5 Il s'agit d'une activité créatrice				
2.6 Il s'agit d'une activité participative				
2.7 L'activité m'a aidé à appréhender certains concepts				
2.8 En général, l'activité m'a aidé dans mon apprentissage				
2.9 L'activité m'a poussé à revoir mes notes				
2.10 L'activité m'a poussé à consulter la bibliographie et/ou les sites Internet				
2.11 Ce type d'activité devrait être envisagée dans les autres cours				
2.12 J'apprends davantage dans ce type d'activités que dans les cours magistraux				
2.13 En général, je suis satisfait du résultat obtenu dans l'évaluation				

3. Sur l'activité elle-même

Quel est votre degré de satisfaction par rapport aux domaines suivants (codifiés de 3.1 à 3.15) ?

Consignes : Reportez votre appréciation de 0 à 3 pour chaque élément.

Éléments	Degré de satisfaction			
	Pas du tout satisfait (0)	Peu satisfait (1)	Plutôt satisfait (2)	Pleinement satisfait (3)
3.1 L'organisation de l'activité				
3.2 Les consignes distribuées aux étudiants pour l'élaboration de l'activité				
3.3 Le temps accordé à l'élaboration des cartes				
3.4 Le temps accordé à la mise en pratique du jeu				
3.5 La coévaluation				
3.6 L'évaluation de la part du professeur				
3.7 La méthodologie employée dans la réalisation de la tâche				
3.8 Le travail autonome				
3.9 Le travail en équipe				
3.10 L'intérêt général porté à l'activité				
3.11 Le soutien apporté par le professeur				
3.12 Le temps de travail consacré à cette activité				
3.13 Le niveau de complexité de la tâche				
3.14 Le nombre de sessions accordé à la mise en pratique du jeu				
3.15 Votre degré de satisfaction concernant la tâche				

4. Comment percevez-vous votre cheminement individuel ?

- a. Énumérez les 3 points les plus positifs dans la réalisation de la tâche.
- b. Énumérez les 3 points les plus négatifs.
- c. Remarques personnelles éventuelles.

5. Comment percevez-vous votre cheminement individuel ?

- a. Quels aspects changeriez-vous si vous aviez la possibilité de réaliser cette tâche avec des étudiants de FLE ?
- b. La tâche est-elle correctement menée pour des étudiants universitaires ?
- c. Quel est selon vous le point le plus important à considérer pour éveiller l'intérêt des étudiants et maintenir leur motivation durant la réalisation d'une tâche didactique ?
- d. Dans cette ligne, quels autres jeux de société ou activités ludiques jugez-vous motivants pour la salle de classe ? Croyez-vous possible de les utiliser à des fins didactiques ?
- e. Si vous avez répondu négativement à la question précédente, quelles tâches ou activités jugez-vous pertinentes pour des étudiants universitaires ? Donnez un exemple.