

De las fichas de marfil a la inteligencia artificial: panorama histórico de la evolución del juego como herramienta de enseñanza de lenguas

Haydée Silva

Resumen


El artículo esboza un panorama histórico de la evolución de la noción de juego como herramienta de enseñanza de lenguas y, especialmente, de lenguas extranjeras desde la antigüedad hasta nuestros días. Se parte del postulado de que el juego no remite a un referente fenomenológico único, sino que debe ser estudiado como una construcción social variable, cuyo universo semántico es rico y contradictorio, pues opera según una lógica sedimentaria. A través de la revisión de la literatura pedagógica en general y de los textos en didáctica de lenguas y culturas en particular, se elucida las razones por las cuales diferentes corrientes de pensamiento han relacionado a lo largo de los siglos tanto juego y educación como juego y didáctica de lenguas y culturas. Este recorrido diacrónico precede a una reflexión en torno al estatus actual del juego, en una época dominada por el enfoque orientado a la acción y marcada por una creciente ludicización.

Palabras claves: Enseñanza de lenguas. Valor educativo del juego. Historia de la educación.

Haydée Silva

Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM

E-mail: silva8a@unam.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-5239-4820>

Recebido em: 14/07/2019

Aprovado em: 18/11/2019



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66247>

Resumo

Das peças de marfim à inteligência artificial: panorama histórico da evolução do jogo como ferramenta para o ensino de línguas

Palavras-chave:

Ensino de línguas. Valor educativo do jogo. História da educação.

O artigo traça um panorama histórico da evolução da noção de jogo como ferramenta para o ensino de línguas, e especialmente de línguas estrangeiras, da Antiguidade até os dias atuais. Baseia-se no postulado segundo o qual o jogo não corresponde a uma referência fenomenológica única, mas deve ser estudado como uma construção social variável, cujo universo semântico é rico e contraditório, pois opera segundo uma lógica sedimentar. Através de uma revisão da literatura pedagógica em geral e dos textos sobre didática de línguas e culturas em particular, pretende-se elucidar as razões pelas quais diferentes correntes de pensamento relacionaram jogo e educação e jogo e didática de línguas e culturas ao longo dos séculos. Este percurso diacrônico leva a uma reflexão sobre o estado atual do jogo, em uma época dominada pela abordagem orientada para a ação e marcada pela crescente ludicização.

Abstract

From ivory tokens to artificial intelligence: a historical overview of the evolution of game and play as a tool for language teaching

Keywords:

Language teaching. Educational value of the game. History of education.

The present article makes a historical overview of game and play as notional tools for language teaching, and especially for foreign language teaching, from antiquity to the present day. It is based on the postulate that game and play do not have a unique phenomenological reference, and it should be studied as a variable social construction whose semantic universe is rich and contradictory, since it operates according to a sedimentary logic. Based on a review of the pedagogical literature in general and on texts related to language and culture teaching in particular, this study aims to elucidate the reasons why different currents of thought have related game, play and education, as well as game, play and teaching of language and culture over the centuries. This diachronic journey leads to reflection on the current status of game and play, in an era dominated by the action-oriented approach and marked by an increasing ludicization.

Introducción

Desde tiempos inmemoriales, el juego ha sido utilizado como recurso educativo en general y como recurso pedagógico para la enseñanza de idiomas en particular. En efecto, según Caravolas (1995), especialista en historia de la enseñanza de lenguas, el juego estaba ya presente hace 5000 años, cuando ciertos pueblos de la Antigüedad (fenicios, arameos y hebreos) recurrían ya de manera instintiva a muchos de los principios didácticos que siguen vigentes en la actualidad, elaboraban ejercicios de diversa índole y aplicaban técnicas didácticas como el diálogo, los procedimientos mnemotécnicos y el aprendizaje mediante el juego (CARAVOLAS, 1995, p. 9-10). Cinco milenios de práctica ludo-educativa no impiden a los autores de *Innovating Pedagogy 2019* (FERGUSON *et al.*, 2019) clasificar el aprendizaje lúdico en el primer lugar entre las diez tendencias educativas innovadoras del año. La paradoja que hace aparecer al juego como algo añejo e innovador a la vez expresa cabalmente la ambivalencia – cuando no la ambigüedad – propia de la noción de juego, misma que intentaremos desentrañar aquí, al menos parcialmente.

Diversas manifestaciones de lo que llamamos “juego” han sido ampliamente estudiadas desde múltiples disciplinas por diferentes autores, en distintos idiomas. Sin embargo, no existe hasta hoy un acercamiento sincrónico amplio a las prácticas y representaciones lúdicas en el ámbito de la didáctica de lenguas y culturas. En el marco de un proyecto de investigación auspiciado por la Dirección de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (DGAPA-UNAM), nos hemos abocado desde 2013 a rastrear fuentes que permitan, por una parte, arrojar nuevas luces sobre los múltiples usos que del juego se han hecho con fines de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros – especialmente del francés como lengua extranjera – y, por la otra, sentar las bases para su adecuado aprovechamiento en la época actual, marcada por una herencia rica y a veces contradictoria. Con este fin, entretejeremos aquí elementos acerca de algunos de los autores, los temas, las interrogantes más relevantes para la historia del juego en general con elementos específicamente relacionados con la enseñanza de idiomas, desde la Antigüedad hasta nuestros días. No se trata de elaborar un repertorio pormenorizado, sino de esbozar un panorama general que permita debatir acerca de los antecedentes de la situación actual y de las perspectivas del juego como herramienta pedagógica en el área de la didáctica de lenguas y culturas.

Prolegómenos metodológicos

Antes de iniciar un breve recorrido histórico de las prácticas y representaciones lúdicas en el ámbito de la didáctica de lenguas y culturas, es preciso explicitar los postulados metodológicos de este acercamiento a un fenómeno complejo como es la noción de juego. Los tres postulados esenciales,

inspirados tanto en nuestros propios trabajos como en los de Henriot (1989) y Brougère (2005), son los siguientes:

1) La noción de juego es una construcción social que no remite a una realidad fenomenológica unívoca y estable, sino que sirve para designar fenómenos distintos e incluso contradictorios. Un estudio diacrónico amplio no debe abarcar entonces “el juego”, sino “aquello a lo que se llama juego”.

2) La noción de juego opera de manera metafórica: aplicar la etiqueta de juego a un objeto de estudio equivale a asociarle características propias de una de las regiones semánticas usualmente asociadas a la idea de juego. A saber: el material, las estructuras, el contexto y la actitud (SILVA, 1999). En ocasiones, aquello a lo que llamamos “juego” recibe ese nombre con motivo de su pertenencia a las cuatro regiones semánticas mencionadas; en otras, bastan tres, dos o, incluso, una sola región para que se atribuya el nombre de juego a aquello que se menciona.

3) Como consecuencia lógica de lo anterior, no intentaremos aquí brindar una definición única y unívoca de “juego”. En cambio, nos interesaremos por las razones que llevan a ciertos autores, en un momento y en un lugar dados, a llamar “juego” aquello que estudian.

El juego en la Antigüedad: el paradigma de la treta según Aristóteles y Quintiliano

La visión del juego vigente en la época actual es el resultado de una herencia que funciona menos según una lógica matemática de adición que según una lógica geológica de sedimentación. Diversas capas se añaden, se mezclan, se desgastan, se aglutinan, reaparecen aquí y allá, con mayor o menor fuerza. Pese a su carácter heteróclito, es posible distinguir en la noción de juego que se construye entre la antigüedad y el siglo XVIII varias líneas de fuerza, las cuales exploraremos a continuación, tanto en lo que se refiere al juego en general, como en lo que atañe al juego educativo y al juego en la enseñanza/aprendizaje de idiomas en particular.

Si bien todo parece indicar que la idea de juego ha sido utilizada con diversos fines desde hace milenios – tal como lo sugiere Caravolas (1995) –, una de las primeras fuentes occidentales que aluden al juego data del siglo VII antes de nuestra era. Se trata de *Los trabajos y los días*, del poeta y filósofo griego Hesíodo. No nos detendremos aquí a estudiar los aportes de Hesíodo, Heráclito o incluso Platón, en la medida en que esos tres autores aluden muy brevemente al juego.

Uno de los primeros textos que abordan de manera específica la cuestión del juego es el tratado educativo de Aristóteles (1985) que lleva por título *Ética nicomáquea*, escrito en el siglo IV a.C. En esta obra, el filósofo opone la *παιδεία* – que ha sido interpretada como “educación” pero también como “juego” (BURKE, 1994; DUFLO, 1997b) – a la *εὐδαιμονία* (felicidad). De su argumentación se desprenden cinco grandes atributos del juego que habrán de perdurar en las visiones de siglos posteriores

y, por lo tanto, en muchos de los acercamientos actuales a los fenómenos considerados lúdicos: a) la oposición entre el juego y lo serio; b) la asimilación entre juego y placer (placer pueril, placer corporal); c) la nocividad del juego excesivo; d) la legitimidad del juego moderado dentro de una buena higiene de vida y una buena educación; y e) el carácter autotélico¹ del juego.

Al postular la incompatibilidad entre el juego y lo serio, al asignarle al juego una función recreativa que sólo se justifica como contrapeso del esfuerzo, al afirmar que el juego no tiene finalidad posible fuera de sí mismo, Aristóteles sienta las bases de la reticencia hacia el uso pedagógico de lo lúdico. Juegan los dioses, que pueden permitírsele todo; juegan los niños, por ser necesario para su desarrollo; juegan moderadamente los que merecen distracción y reposo. Así, el juego sólo cabe en el aula como elemento supletorio, no como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tenemos en las *Instituciones oratorias* de Quintiliano (2004) una ilustración de esta manera de concebir el juego, aplicada esta vez de manera específica a la enseñanza de la lengua materna. En el capítulo I, *De la educación del que ha de ser orador*, escribe Quintiliano:

Ni estoy tan ignorante de lo que son las edades, que juzgue que se debe apremiar y pedir un trabajo formal en los primeros años. De esto debemos guardarnos mucho, para que no aborrezca el estudio el que aún no puede tenerle afición, y le tenga después el odio que una vez le llegó a cobrar. *Esto ha de ser como cosa de juego: ruéguesele al niño, alábesele*, y a las veces alégrese de lo que sabe. Enséñese a veces a otro, aunque él lo repugne, para que tenga *emulación*; otras vaya a *competencia* con él, y *hágasele creer las más veces que él lleva la victoria*: estimúlesele también con aquellos *premios* que son propios de la edad. (QUINTILIANO, 2004, p. 15-16, el subrayado es nuestro)

Más adelante el autor sugiere, “para estimular a la infancia a aprender, *formar un juego con las figuras de las letras hechas de marfil*, o algún otro medio a que se aficione más la edad, y por el cual hallen gusto en *manejarlas, mirarlas y señalarlas por su nombre*” (QUINTILIANO, 2004, p. 17, el subrayado es nuestro).

Finalmente, escribe, acerca de las diversiones durante el estudio:

No llevo a mal el juego en los niños, porque esto es también señal de viveza; ni puedo esperar que estando siempre tristes y melancólicos, puedan levantar el espíritu para el estudio, cuando lo tiene caído en cosa tan natural a aquellos años. Haya sin embargo tasa en la diversión; de manera que ni el negarles este *desahogo* engendre en ellos fastidio en el estudio, ni siendo demasiado los habitúe al ocio. *Hay también algunos juegos que sirven para aguzar el ingenio de los niños*, poniéndose unos a otros para *emulación* suya algunas dudas sobre cualquier materia. *Descubren también ellos sencillamente en el juego sus inclinaciones*, para que sepamos que no hay edad tan tierna que no aprenda al punto lo que es bueno y malo; y que entonces se le ha de ir formando, cuando no sabiendo fingir, muestra docilidad para aprender. (QUINTILIANO, 2004, p. 31, el subrayado es nuestro)

¹ Es autotélico aquello que no tiene finalidad fuera de sí mismo. Santo Tomás de Aquino expresa así el carácter autotélico del juego: “Las cosas que se ordenan al fin último son serias, útiles. Pero los juegos no son cosas serias. Luego lo que el hombre hace por divertirse no lo ordena al último fin”. (AQUINO, 2001, p. 44)

Para Aristóteles como para Quintiliano, el juego es una actividad ociosa, inútil, que sólo cobra utilidad y, por ende, legitimidad en ciertos contextos. Vemos aparecer en los fragmentos de Quintiliano (2004) dos paradigmas del juego educativo que siguen presentes en la didáctica de lenguas: el juego como treta (proponer acciones por realizar “como cosa de juego”, rogando, alabando, haciendo creer al niño que lleva la victoria) y el juego como recompensa (“emulación”, “competencia”, “premios”). En ambos casos, el juego es visto menos como un objetivo en sí que como una actividad que puede ser tolerada siempre y cuando genere beneficios secundarios.

Por añadidura, el juego es visto como cosa de niños y consiste, ante todo, en proponer estimulación sensorial (sentidos del tacto y de la vista, verbalización) mediante la manipulación de soportes materiales como son las fichas alfabéticas de marfil mencionadas en el título de este artículo, o en promover la emulación mediante la competencia. Quintiliano (2004) es parco en detalles concretos acerca de la aplicación lúdica, no alude a otros materiales, ni menciona regla de juego alguna, tampoco sugiere interacciones no competitivas, ni habla del ambiente propicio al juego.

Siguiendo las concepciones de la lengua propias de su época, Quintiliano (2004) ignora la relación entre lengua y cultura. Para este autor, el objetivo de la enseñanza de un idioma consiste en alcanzar el dominio de la lengua como sistema de reglas antes que la apropiación de una visión singular del mundo. El estrecho vínculo entre lengua y cultura, hoy considerado evidente, tardará varios siglos en ser reconocido. Por ende, la dimensión cultural del juego será también desdeñada durante largo tiempo.

El juego en la Edad Media: el paradigma de la desconfianza según Santo Tomas de Aquino

Durante los siglos siguientes, el pensamiento clásico combinado con la mentalidad judeocristiana, que ve en el esfuerzo y el trabajo valores positivos supuestamente incompatibles con el juego, sigue alimentando durante la Edad Media la desconfianza hacia las actividades lúdicas, máxime que los juegos de azar y de dinero ponen en entredicho tanto la función del mérito personal como el peso de la voluntad divina sobre el devenir humano. Los juegos tolerados son los juegos de niños, que suscitan escaso interés; los juegos organizados por el Estado, como la lotería o el circo; los juegos carnavalescos; y los juegos destinados al recreo, siempre y cuando no se caiga en el exceso.

Citando la *Ética* de Aristóteles, Santo Tomás de Aquino (2001 p. 561) afirma que “en la conservación de esta vida se necesita descansar mediante el juego”, pues “el ocio, el juego y otras cosas que refieren al descanso, son deleitables en tanto quitan la tristeza de que resulta del trabajo” (p. 280). Ahora bien, introduce un elemento adicional cuando afirma: “en el exceso en el juego hay risa y gozo desordenados. Luego hay en él *pecado mortal*, pues sólo a él corresponde duelo eterno” (AQUINO, 2001, p. 562, el subrayado es nuestro). La visión del juego es aquí claramente ambivalente: jugar es un loable

descanso susceptible de convertirse en pecado mortal. El debate en torno a la línea divisoria entre juego “bueno” y juego “malo” conducirá poco a poco a los filósofos a interesarse más de cerca por el juego en general.

El juego durante el Renacimiento: la senda humanista de la legitimación

A finales de la Edad Media y principios del Renacimiento, el juego cobra paulatinamente un espacio cada vez mayor en la vida social (MEHL, 1990). En el ámbito de la didáctica de lenguas, tiene especial relevancia la obra del pedagogo Vittorino da Feltre (¿1372?-1446), fundador en 1423 de la *Casa Giocosa*, escuela humanista considerada la primera escuela pupila secular. En ese establecimiento se enseñaban diversas disciplinas, entre ellas las lenguas vivas aunadas a las lenguas clásicas, dando especial énfasis a la actividad física, a la motivación y al juego. “Según la recomendación de Quintiliano, [Da Feltre] procuró todos los medios para que su enseñanza fuera atrayente. Enseñaba a los principiantes la lectura y la escritura por medio de tablillas de diversos colores que tenían letras que se combinaban para formar palabras” (PELLINI, 2017). Una vez más, se trata de actividades basadas en estímulos visuales y táctiles, orientados a la verbalización y destinados a seducir al aprendiente, sin alusión específica a un material propiamente lúdico o a alguna regla en especial. El contexto, empero, tiene la peculiaridad de apostar por la alegría como vector de aprendizaje.

La pedagogía humanista va abrir poco a poco la senda para la legitimación del juego. Autores famosos como Erasmo de Rotterdam (1466-1536) retoman la noción del juego como treta útil:

Se ha de *engañar* con determinados atractivos a aquella edad que todavía no puede conocer cuánto fruto, cuánta dignidad y placer han de proporcionarle las letras en un porvenir cercano. [...] una cierta afabilidad en el método de enseñar hará que *parezca* un juego y no una penalidad. [...] No causa enojo la asiduidad si es comedida, si la sazonan la variedad y el agrado, si, finalmente, estas cosas se enseñan de modo que esté ausente la idea de trabajo y el alumno *se imagine* que todo se hace por juego. (*Apud* BARCELÓ, 1996, p. 21, el subrayado es nuestro).

Michel de Montaigne, por su parte, da un testimonio acerca de su aprendizaje del griego mediante el juego, asociado éste por el ensayista con ideas tales como voluntad, deseo, dulzura y libertad:

[...] mi padre intentó hacérmelo aprender por arte, mas de un modo nuevo por un procedimiento de distracción y ejercicio. Estudiamos las declinaciones a la manera de los que se sirven del juego de damas para aprender la aritmética y la geometría; pues entre otras cosas habían aconsejado a mi padre que me hiciera gustar la ciencia y el cumplimiento del deber, *por espontánea voluntad, por mi individual deseo, al par que educar mi alma con toda dulzura y libertad, sin trabas ni rigor*. (MONTAIGNE, 2003, p. 132, el subrayado es nuestro)

Numerosos testimonios de la época humanista apuntan en el mismo sentido. Destaca, empero, respecto de la didáctica de lenguas y culturas, la obra de Juan Luis Vives (1492-1540), autor, entre otros títulos, de los *Diálogos* (1539), libro que alcanzó más de 50 ediciones en el siglo XVI. Al recapitular las contribuciones de Vives al estudio de la lengua y el lenguaje, Monreal Pérez (2011, p. 108) indica que

resulta de especial relevancia el que Vives haya practicado con el ejemplo “el uso de las lenguas, clásicas y vernáculas, entendiéndolas como instrumento lingüístico y forma de comunicación cultural”, valorando así la dimensión personal y colectiva de la lengua, tanto como su poder social, y adoptando una perspectiva didáctica específica.

Vives (1940) señala la importancia de contar con condiciones materiales propicias al aprendizaje, y pone de manifiesto el papel del maestro. Recomienda también iniciar el aprendizaje de las lenguas a una edad temprana, apoyarse para la enseñanza de lengua en la lengua propia del aprendiente, seguir el ejemplo de quienes dominan la lengua meta, usar la lengua vulgar como instrumento de apoyo y hacer de la práctica un elemento central del proceso de aprendizaje. Si bien la forma dialogada no era algo nuevo en el siglo XVI, la relevancia de los *Diálogos* de Vives radica, como lo subraya Bravo-Villasante (2006, p. 9), en su carácter costumbrista: “Lejos de las lucubraciones de otros maestros, Vives da un escrito al manual práctico, divertido, casi parece una *dramatización*”. La propuesta de Vives, basada en la representación por parte de los alumnos de situaciones de la vida real, se acerca así a lo que hoy conocemos como “juego de rol” (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2019).²

Por añadidura, Vives (1940) toma varias veces por tema la cuestión del juego, en textos como: *Despertar matutino*, *Una lección*, *El juego de naipes* o *El príncipe niño*. Incluso dedica uno de los diálogos a *Las leyes del juego*, donde retoma algunos de los temas ya mencionados: el juego como merecido descanso físico o mental, que para ser benéfico debe ser moderado y no depender en exceso de la suerte. En ese diálogo, el personaje llamado *Centellas* indica “cuándo se ha de jugar” (“cuando estuvieran cansados el ánimo o el cuerpo”); “con quién se ha de jugar” (“has de procurar que sean conocidos tuyos [...] graciosos, joviales y corteses”); “a qué juego se ha de jugar” (“Ante todo a juego que se entienda [...]. Se ha de procurar [...] que [...] sea ejercicio del cuerpo. Y también que no [...] dependa todo de la suerte”); “qué se ha de apostar” (“Ni se ha de jugar sin arriesgar nada, [...], ni se ha de apostar tanto que te inquiete el juego y te sepa mal perder”); “de qué modo se ha de jugar” (“pensarás [...] que el juego es suerte, o sea cosa varia, incierta, mudable, por lo que si pierdes no sufres injuria alguna, [...] y si ganas no mostrarás soberbia ni enojarás a nadie con chistes. [...] De esta suerte el juego es recreo, y también grata y generosa educación de un mancebo hidalgo.”) y, finalmente, “cuánto tiempo se ha de jugar” (“Hasta que conozcas que te reparaste y renovaste para el trabajo, y te llamen los negocios serios.”) (VIVES, 1940 [1539], n.p).

² Paralelamente, los jesuitas introducen en ese mismo siglo el teatro escolar, considerado por muchos como una de las manifestaciones lúdicas en la enseñanza (véase por ejemplo LEFEBVRE, 1907).

El juego y la Reforma protestante: los aportes de Juan Amos Comenio

Entrado el siglo XVII, Juan Amos Comenio (1592-1670) publica la *Didáctica magna* (1998 [1630]), amplio tratado educativo que habrá de valerle a su autor el apelativo de *Padre de la Didáctica*. Sin desarrollar allí de manera específica el tema del juego educativo, Comenio (1998, p. 96) retoma en esta obra los paradigmas del juego como treta: “Para que [los niños] aprendan lo serio, o lo que más tarde ha de serlo, y con facilidad y de buen grado puede aprenderse, habrá que mezclar en todo lo útil a lo agradable, y con estos atractivos casi continuos *se dominarán las inteligencias y se les llevará por donde se quiera*”; y del juego como recreo: “*En medio de los trabajos diarios hay que procurar algún respiro, conversación, juegos, recreos, música u otras cosas parecidas que distraen los sentidos externos e internos*” (COMENIO, 1998, p. 33³, el subrayado es nuestro); relaciona juego y emulación, dejando claro que el primero es mero pretexto para la segunda: “pueden organizarse certámenes [...]. Pero hay que procurar *que esto no sea un verdadero juego y pasatiempo*, y, por lo tanto, resulte inútil, sino que el deseo de la alabanza y el miedo al vituperio o a ser expulsado sirva de poderoso estímulo a la diligencia” (COMENIO, 1998, p. 88); establece un claro vínculo entre infancia, juego y aprendizaje por imitación, apoyándose en los dichos de Terencio: “Un buen predecesor hace un buen continuador [...] Esta es la manera como vemos a los niños aprender a andar, correr, hablar y jugar a diversos juegos, *solamente por la imitación*, sin fastidiosos preceptos” (COMENIO, 1998, p. 66, el subrayado es nuestro); y asocia lo lúdico con los estímulos sensoriales, apoyándose para ello en el pensamiento de Lutero:

Que se establezcan las escuelas con algún método, mediante el cual, no sólo no se les haga huir de los estudios, sino que, por el contrario, *se les atraiga con toda suerte de estímulos*; y [...] que no experimenten los niños menor placer en los estudios que el que gozan jugueteando el día entero a las nueces, la pelota o la carrera. Así se expresa. (COMENIO, 1998, p. 20)

En su libro *Novissima linguarum methodus* (1648), “contemporáneo en su redacción a la *Didáctica magna*” (SUSO LÓPEZ, 2005, p. 211) y dedicado a la enseñanza de idiomas, Comenio aborda de manera mucho más amplia la utilidad pedagógica del juego. En opinión del pedagogo, los componentes del juego son el movimiento, la espontaneidad, la puesta en común, la emulación, el orden, la aptitud para jugar y el propósito agradable. Añade, al terminar la enumeración de los siete elementos anteriores que, al examinarlos de cerca y adaptarlos a los trabajos escolares, es imposible no ver la posibilidad de tornar agradable el método (COMENIO, 2005). Posteriormente, desarrolla cada uno de los siete elementos.

³ La idea del juego como descanso y diversión aparece en otras obras del mismo autor (véase por ejemplo COMENIO, 1898, p. 96).

El aporte de Comenio a la cuestión del juego radica menos en la introducción de temas relativamente nuevos (puesta en común, orden o aptitud para jugar) que en las fuentes que utiliza para respaldar sus afirmaciones. En efecto, tomando distancia del pensamiento judeocristiano, el autor de la *Didáctica magna* se inspira abiertamente en la visión luterana. Ahora bien, la Reforma Protestante, al generar fuertes cuestionamientos epistemológicos, pero también importantes movimientos migratorios, tuvo un impacto considerable en la transformación de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Los objetivos de aprendizaje así como el perfil de los aprendientes y de los profesores se vieron hondamente modificados: a los alumnos casi exclusivamente varones guiados por maestros de lenguas clásicas altamente especializados, en aras de elevar el espíritu, se suman repentinamente alumnos de ambos sexos, de muy diversas edades, deseosos de adquirir o practicar una lengua viva (la lengua propia o la lengua del país de acogida), guiados por hablantes nativos de ambos sexos con cierto grado de educación pero sin el nivel de especialización antes esperado. En este nuevo contexto, las herramientas de enseñanza se diversifican y el juego cobra mayor interés como recurso pedagógico.

En ese mismo siglo, el filósofo francés Blaise Pascal (1623-1662) aborda el juego como problema matemático, como revelador moral y como paradigma y ve en él la ilusión de libertad del individuo preso de sus propias determinaciones, según lo señala Duflo (1997a, p. 33). Por su parte, Gottfried W. Leibniz (1646-1716), en *De Arte Combinatoria* (1666), ve en el juego el arte de inventar nuevas combinaciones a partir de elementos preexistentes. Así, el juego adquiere paulatinamente dignidad como objeto de estudio de las matemáticas. Está en marcha un proceso de legitimación, gracias al cual será posible contemplar nuevas posibilidades de aprovechamiento pedagógico de la actividad lúdica, vista ya como una oportunidad de comprender cuestiones relativas a la probabilidad o la estrategia, entre otras. Se refuerza así la instrumentalización del juego, expresada entre otros por John Locke (1632-1704) cuando, en sus *Pensamientos sobre la educación* (1692), afirma que todos los juegos y las diversiones de los niños deben ser orientadas hacia hábitos buenos y útiles (LOCKE, 1692, § 130).

El juego en el siglo XVIII: la didáctica lúdica de idiomas según M de Vallange

Pocas décadas más tarde, Monsieur de Vallange (1655-1736) aporta una de las contribuciones menos conocidas y más significativas a la didáctica lúdica de idiomas. Autor de múltiples tratados educativos, Vallange promueve ideas novedosas para su tiempo: formación de ciudadanos cabales, educación mixta, comedores y transporte escolares, autorización para que las mujeres ejerzan la docencia, entre otras. En su libro *L'Art d'enséigner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en apperçoivent* (1730), Vallange retoma y, al mismo tiempo, transforma el paradigma del juego como treta o "superchería" (VALLANGE, 1730, p. 22), cuando sugiere "aplicar el arte de esconder el estudio del latín a los niños, que habrán de agradecerlos el haberlos engañado" (p. 23). En una obra ligeramente

posterior, añade que toda la educación de los príncipes debe transcurrir entre juegos y diversión, aunque esos juegos no deben ser infructuosos (VALLANGE, 1732, p. 55).

A lo largo de su prolífica obra, Vallange menciona diversos recursos pedagógicos: imágenes a colores, medallas, pastelillos, música, tablas de recapitulación, muñecas, marionetas, bandejas con arena o cáscaras de huevo trituradas para trazar las letras, y mazos de cartas para aprender la gramática latina. Señala también como estrategias didácticas concretas los juegos de manos para memorizar reglas, así como el juego libre con hablantes nativos del idioma meta. Si bien Vallange no es el primero en sugerir el uso del juego en la enseñanza de idiomas, sí es pionero al dedicar un libro completo al tema y desarrollarlo de manera mucho más amplia que sus antecesores. Demasiado adelantado para su época, Vallange fracasará en sus intentos por generalizar su sistema educativo.

El juego en el siglo XVIII: los aportes de la filosofía sensualista y del idealismo

Décadas después, la filosofía sensualista, propia de la era de la Ilustración, crea un ambiente propicio para el desarrollo de herramientas ludoeducativas. Tal es el caso de algunas de las propuestas pedagógicas de Madame de Genlis (1746-1830). La preceptora de Luis Felipe I (1773-1850), último rey francés, daba especial importancia al aprendizaje de las lenguas clásicas y vivas, y preconizó en su prolífica obra el uso de diversas estrategias, entre ellas la puesta en escena de obras de teatro y el juego con hablantes nativos de la lengua meta. En el mismo sentido trabaja el Abad Gaultier (1746-1818), autor, entre otros libros que aluden al juego, del *Jeu de grammaire; ou méthode pour apprendre, d'une manière facile et agréable, les principes de la langue françoise* (1794).

Del siglo XVIII datan también algunas de las evidencias tangibles del juego como herramienta de enseñanza de idiomas, entre ellas las fichas ilustradas con otras tantas figuras que propone el Abad Berthaud (?-1783) en su sistema de aprendizaje de lectura intitulado *Quadrille des enfants* (1744); el tablero anónimo del *Grammairien* (1767), antecesor del *Boggle* y de la aplicación electrónica *Ruzzle*; o el sistema elaborado por el Abad Gaultier (¿1746?-1818), *Jeu de grammaire* (1794), compuesto por una lámina, dos cuadros sinópticos, tres rollos de etiquetas de marfil, dos cajas de cartón, un libro para el alumno y un catálogo de “juegos instructivos”.

Es importante, sin embargo, tener siempre en mente que lo que los autores llaman “juego” tiene connotaciones diacrónicas y sincrónicas distintas. Así lo demuestran, por ejemplo, algunos de los “juegos” que propone el Abad Pluche (1688-1761) en *La mécanique des langues et l'art de les enseigner* (1751). Una de las actividades sugeridas, presentada como juego, consiste simplemente en hacer nombrar en latín objetos ya conocidos (PLUCHE, 1751, p. 148), otra más en pedir al alumno que señale con el dedo la parte de una imagen que corresponde al nombre indicado por el profesor (PLUCHE, 1751, p. 151).

Cabe destacar que el siglo XVIII ve surgir una nueva antropología filosófica en torno al juego, gracias al idealismo alemán, representado entre otros por Friedrich Schiller (1759-1805). Los filósofos recurren al juego para hablar del arte, mientras que los pedagogos como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) establecen vínculos específicos entre juego e infancia. Así, la era moderna se caracteriza por una profunda transformación de la visión de lo lúdico. Allí donde el juego era considerado algo obvio e irrelevante, se torna esencial y problemático. Su carácter pueril resulta menos evidente y, aun cuando se le siga asociando a la infancia, la infancia misma se convierte en tema de preocupación y de estudio. El juego adquiere por ende un carácter ideal, asociado a la capacidad de actuar y de ejercer el libre albedrío. La indeterminación ya no es interpretada necesariamente como algo negativo en relación con la rebelión, la herejía o el libertinaje, sino como una manifestación de libertad. Ahora bien, aun cuando el juego alcanza un nuevo estatus como herramienta ontológica, no es problematizado ni estudiado en sí, sino que sigue siendo visto como una evidencia y es instrumentalizado, puesto al servicio de otras interrogantes.

Gracias a los aportes del siglo XVIII, la noción de juego conoce un vuelco espectacular, tal como lo comprueban entre otras las obras del pedagogo Friedrich Froebel (1782-1852). En *La educación del hombre* (2003 [1826]), este autor alemán afirma por ejemplo la conveniencia de “que en los juegos de la infancia sea considerado [...] el *germen de la facultad creadora* que posee el hombre” (FROEBEL, 2003, p. 15, el subrayado es nuestro); establece una estrecha relación entre palabra y juego, “la palabra y el juego componen el elemento en que vive el niño [que habla]”, (p. 18) y afirma que “es importante para el éxito de la educación [...] que la vida que [el niño] siente en sí tan íntimamente unida con la vida de la naturaleza, sea cuidada, cultivada y desarrollada por sus padres y su familia. El juego les suministrará para ello medios preciosos” (p. 18) pues “el juego es el *testimonio de la inteligencia del hombre* en este grado de la vida. [...] el juego es, en fin, el *origen de los mayores bienes*. (p. 18, el subrayado es nuestro)

Siglos XIX y XX: el juego en diferentes corrientes metodológicas de la didáctica de lenguas y culturas

A partir del siglo XIX, el juego cobra aún mayor relevancia: se torna una preocupación central en diversas disciplinas nacientes, tales como la psicología y la etología y, posteriormente, el psicoanálisis o la poética. Lenain (1993) afirma que la cultura contemporánea ha elevado la noción de juego hasta dignidades inauditas, convirtiéndola en un esquema pragmático o interpretativo de primer orden para interpretar prácticas artísticas, técnicas, sociales, económicas, etc. De finales del siglo XIX data también el ocaso de la hegemonía del llamado método tradicional en la enseñanza de idiomas. Poco a poco, el “arte de enseñar lenguas” va adoptando un enfoque más sistemático, que busca apoyo en diversas disciplinas científicas, hasta alcanzar en la segunda mitad del siglo XX su autonomía como una disciplina

aparte: la didáctica de lenguas y culturas. Este contexto será especialmente propicio para una renovación de las maneras de concebir el juego.

No nos detendremos aquí a discutir con detalle los múltiples aportes multidisciplinarios a la noción de juego en la didáctica de lenguas y culturas a partir del siglo XIX, máxime cuando la divergencia entre tradiciones didácticas para la enseñanza de idiomas va tornándose cada vez más marcada. Allí donde el método “tradicional” prescribe una receta que aspira a la universalidad, los enfoques más recientes ejercen una influencia variable según la lengua, la zona geográfica, el público o los objetivos de los que se trate.

Ahora bien, los primeros enfoques metodológicos de la “era científica” (BESSE, 1995) de la didáctica de lenguas y culturas, a saber, el enfoque audio-oral y el método estructuro-global audiovisual, renuevan la visión de la enseñanza de lenguas gracias a la integración de aportes pluridisciplinarios, pero no aportan elementos claramente novedosos a la noción de juego. A pesar de los avances realizados en la reflexión acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, el paradigma del juego como treta sigue plenamente vigente justo antes del hito comunicativo en obras como la de Damoiseau (1972), quien afirma que para los juegos destinados a los alumnos de nivel básico ha decidido emplear en situaciones nuevas estructuras lingüísticas conocidas. En tales casos, el juego consiste en usar las estructuras “sin pensar”, “jugando”, echando mano de la espontaneidad y la creatividad “limitada” pero “real” (DAMOISEAU, 1972, p. 65).

El enfoque comunicativo sí acarrea, a mediados de los años 1970, una profunda transformación de la noción de juego en la didáctica de lenguas. Los paradigmas de la treta y del recreo⁴ ceden la prioridad a otros, más compatibles con una renovación metodológica caracterizada por cuatro postulados: el papel central del aprendiente como sujeto activo, la prevalencia del significado sobre la forma, el reconocimiento de competencias diversas (referencial, pragmática, discursiva, sociocultural...) y la importancia de definir nuevos objetivos relacionados con la adecuada aplicación de saberes comunicativos procedimentales y actitudinales antes que con saberes lingüísticos meramente declarativos. Los paradigmas del juego más frecuentes en el enfoque comunicativo estaban presentes con anterioridad, pero no solían ser plenamente reconocidos. Remiten al juego como combinatoria (juegos con la lengua y juegos con el lenguaje), al juego como expresión dramática (dramatización, juegos de roles, improvisación y simulación global) y al juego como expresión de la creatividad.

Esta renovación metodológica debe mucho a otras propuestas metodológicas que tuvieron un impacto menos generalizado, pero no por ello menos importante. Tal es el caso de varios de los enfoques

⁴ A estos dos paradigmas dominantes podría añadirse el paradigma del juego como “relleno”, que no ha sido tematizado por los autores pero que es frecuentemente puesto en práctica en el aula: se juega sin planeación, cuando sobra tiempo, para mantener a los alumnos en actividad.

“no convencionales” estudiados por Dufeu (1996), entre los cuales destacan la respuesta física total (ASHER, 1977), la sugestopedia (LOZANOV, 1978) y la psicodramaturgia lingüística (DUFEU, 1992).

La sugestopedia “otorga una especial importancia al *entorno* de aprendizaje, en el cual el mobiliario, la decoración, la iluminación y el uso de música como elemento organizador y mediador del proceso, contribuyen a crear el clima de sugestión necesario para el aprendizaje” (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2019, n.p, el subrayado es nuestro). En el caso del juego, predomina la asociación entre juego e infancia: dado que la sugestopedia incluye entre sus principales componentes un proceso de infantilización, gracias al cual se pretende ayudar al alumno adulto a “recupera[r] la *confianza en sí mismo*, la *espontaneidad* y la *receptividad* del niño” (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2019, n.p, el subrayado es nuestro), se echa mano de juegos, simulaciones y canciones. Así, se da especial atención tanto crear un contexto adecuado como a propiciar una disposición de ánimo favorable, que sigue siendo asociada a la niñez y contrapuesta a la reflexión.

Por su parte, la respuesta física total pone “especial énfasis en el desarrollo de las destrezas de comprensión antes de enseñar a hablar, se hace hincapié en el significado más que en la forma y se intenta minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las *acciones físicas* y el *juego*” (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2019, n.p, el subrayado es nuestro). Al combinar la lengua y la actividad física en la enseñanza de idiomas, remite a las nociones de movimiento y de corporalidad, estrechamente ligadas al juego.

La psicodramaturgia lingüística no hace especial hincapié en el juego pero, teniendo como base el psicodrama, propone múltiples técnicas de expresión y de improvisación así como dinámicas grupales que se asemejan mucho a lo que otros autores sí identifican como juego, tanto por los materiales usados (máscaras y otros accesorios) como por la estructura de la actividad, por el ambiente creado y por la disposición de ánimo obtenida.

Entre mediados de los años 1970 y finales de los años 1990, las recopilaciones de actividades lúdicas conocen un auge sin precedente⁵, aunque ciertas antologías de juegos específicamente dedicadas al aula de idiomas datan de antes de los años 1970⁶. En años recientes, el desarrollo de la oferta en línea

⁵ Mencionemos, por citar sólo algunas de las recopilaciones publicadas en inglés, francés y español entre 1974 y 1997: las de Hill y Fielden (1974), Crawshaw et al. (1977), Lee (1979), Wright et al. (1979), McCallum (1980), Taylor (1982), Hadfield (1984, 1990, 1996), Rinvolucri (1984), Rixon (1992), Granger (1993a, 1993b, 1995), Davis y Rinvolucri (1995), Friedrich y Jan (1997), en inglés; las de Autret (1974), Caré y Debyser (1978), Bosquet et al. (1983), Weiss (1983), Cohen-Coudar y Nemni-Nataf (1984, 1985), Crawshaw et al. (1985), Julien (1988), Augé et al. (1989), Allen (1991), Caré y Talarico (1995), en francés; y las de Badia Armengol y Vilà Santasusanna (1992), en español.

⁶ Entre ellas Chambers, 1926; Rising, 1943; Boucher, 1956; Besson, 1960.

ha hecho posible que cualquier docente interesado por las prácticas lúdicas acceda en un click, tanto a un sinnúmero de materiales, como a incontables ideas de aplicación⁷.

En suma, durante las últimas cinco décadas los docentes de idiomas han tenido a su disposición una gama de estructuras lúdicas más amplia que nunca. El abanico de materiales también se ha visto ampliado de manera considerable, gracias a la generalización de herramientas tecnológicas que han permitido introducir en el aula documentos reprografiados, soportes de audio y/o video e incluso, recursos explícitamente lúdicos. Es el caso del juego de cartas *Le tarot des mille et un contes*, desarrollado por Debyser (1977), gracias al cual es posible desarrollar historias en el aula, oralmente o por escrito, individualmente o en grupo, según muy diversas dinámicas. Además, las actividades de juego han dejado de girar de manera exclusiva en torno a la lengua, y han empezado a incluir elementos propios de los diversos componentes de la competencia comunicativa. Resta por determinar la situación actual del juego como herramienta de enseñanza de lenguas extranjeras, así como sus perspectivas de desarrollo.

Juego y enseñanza de idiomas en los albores de la cuarta revolución industrial

Desde la perspectiva del juego en la didáctica de lenguas y culturas, existen pocas discrepancias notorias entre enfoque comunicativo y enfoque orientado a la acción⁸. Los textos canónicos acerca de este último, que domina el paisaje de la enseñanza de idiomas desde principios del siglo XXI, aportan pocos elementos teóricos nuevos en torno a lo lúdico. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) dedica un breve apartado a los “usos lúdicos de la lengua”, en el cual se apunta muy someramente que “[e]l uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, pero no se limita al ámbito educativo” (INSTITUTO CERVANTES, 2002, p. 59). El MCER toma después como ejemplos de actividades lúdicas los “juegos de lengua de carácter social” (orales, escritos, audiovisuales, juegos de tablero y de cartas, charadas, mímica, etc.), las “actividades individuales (pasatiempos, juegos de televisión y radio)” y los “juegos de palabras” (anuncios publicitarios, titulares de los periódicos, pintadas) (INSTITUTO CERVANTES, 2002, p. 59). Los criterios para establecer esta tipología tan básica e incompleta no resultan claros, y el lector interesado por un acercamiento accional al juego puede sentirse desorientado ante la escasez de elementos en el MCER.

Ahora bien, el enfoque orientado a la acción posee sin duda características propicias al desarrollo de una pedagogía lúdica renovada, y el auge reciente de la “gamificación” contribuye a replantear la

⁷ Acerca de las posibilidades abiertas por la tecnología para el aula de idiomas en el ámbito lúdico, véase SILVA (2015b).

⁸ Para un estudio más detallado de la evolución del juego en la didáctica de lenguas y culturas entre 1995 y 2015, véase SILVA (2015a).

visión del juego como herramienta en el aula, siempre y cuando se vaya más allá de los paradigmas de la treta (presentar una versión tecnológica de una actividad preexistente) y de la recompensa (“puntificar” los logros).

Entre los elementos de convergencia entre enfoque orientado a la acción y un enfoque de corte lúdico es posible subrayar el concepto de tarea según el MCER. La tarea, en efecto, es entendida como

cualquier *acción intencionada* que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la *consecución de un objetivo*. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, [...] *jugar una partida de cartas*. (INSTITUTO CERVANTES, 2002, p. 10, el subrayado es nuestro)

El juego o, mejor dicho, la amplísima gama de actividades que quedan incluidas en esa denominación constituye una buena oportunidad para proponer tareas en el aula, en la medida en que requiere intencionalidad y claridad de la meta por alcanzar. Puede asimismo promover la autonomía y la toma de decisiones estratégicas con un fin preciso, en el seno de una comunidad. Por ende, suele proporcionar una situación auténtica idónea para el uso de la lengua, uso que

comprende las *acciones* que realizan las personas que, *como individuos y como agentes sociales*, desarrollan una serie de *competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas*, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición *en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones*, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan *procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos*, poniendo en juego las *estrategias* que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. (INSTITUTO CERVANTES, 2002, p. 9, el subrayado es nuestro)

Por otro lado, la ludicización creciente de la sociedad ofrece la oportunidad de crear situaciones ludo-educativas sujetas a menos trabas espacio-temporales, que llegan a redundar en mayor movilidad y, por ende, en mayor asiduidad. Facilita también la creación de comunidades presenciales virtuales de jugadores de todas las edades, pues la estrecha asociación entre juego e infancia ha quedado fracturada. La ludicización tecnológica ha generado “nuevas” categorías de juegos (juegos serios, juegos útiles), aunque no se trata en muchos casos de juegos nuevos, sino de prácticas novedosas en torno a juegos ya existentes.

La popularidad de los juegos electrónicos y digitales en el ámbito educativo obedece a una serie de beneficios esperados, entre ellos, brindar al aprendiente una sensación de control, crear gracias a la inmersión un entorno favorable al aprendizaje, generar un ciclo iterativo donde se alternan fases de reflexión con fases de implicación, apoyarse en comunidades basadas en la afinidad de intereses⁹. Ahora

⁹ Véase SILVA (2013).

bien, como ya lo hemos señalado reiteradamente, la ludicización educativa no es un fenómeno nuevo, ya que si bien las prácticas de juego cobran diferentes formas, muchas de ellas existen desde hace milenios. Cambian los soportes, de las letras de marfil a la pantalla de una tableta o incluso a un casco de realidad virtual, pero no siempre cambian las reglas de uso de tales soportes. Cambia supuestamente el entorno educativo institucional, pero en muchas aulas siguen vigentes prácticas docentes de hace milenios. Cambian, finalmente, al menos en principio, los papeles asignados al alumno y al profesor. Cambia, pues, el juego como herramienta, pero en aspectos variables, en grados diversos, con fines distintos. El cambio no representa por sí mismo innovación: se cambia a veces para preservar mejor la tradición.

A manera de conclusión

Mencionamos en la introducción de este artículo la aparente paradoja de colocar entre las tendencias innovadoras el aprendizaje mediante el juego, aun cuando existen evidencias de que el juego ha sido utilizado durante siglos con fines educativos. Es un hecho que Ferguson *et al.* (2019) retoman algunos temas presentes desde hace siglos (el juego como herramienta de desarrollo para los niños, la creatividad, la imaginación, la alegría). Sin embargo, asocian también con el aprendizaje lúdico elementos relativamente novedosos: énfasis puesto en el proceso antes que el resultado, posibilidad de exploración desde múltiples perspectivas, visión positiva del error, utilidad de un contrapeso que equilibra el papel otorgado a la memorización, la evaluación y el desempeño. El juego, pensado en sí mismo sin referencia obligada a lo serio o al trabajo, ya no es un espacio reservado a los niños. Se asume más a menudo que lo lúdico puede no ser improductivo o autotélico, así como puede no estar imperativamente asociado al placer.

En el caso específico de la didáctica de lenguas y culturas, habría que añadir a las ventajas de un aprendizaje mediante el juego la posibilidad de introducir un cambio de focalización, ya que el aprendiente puede dejar de prestar exclusiva atención a su desempeño lingüístico para centrarse en el resultado de una acción que requiere combinar estratégicamente diversas competencias generales, discursivas y lingüísticas, incluyendo las competencias de mediación y de comunicación no verbal, a menudo pasadas por alto. Las prácticas lúdicas contemporáneas pueden permanecer ancladas en nociones anacrónicas o bien estar apuntaladas por teorías pluridisciplinarias recientes, que asignan por ejemplo un papel importante a la expresión corporal, a los elementos pragmáticos y socioculturales, a la creatividad, a la interacción y a la empatía. El papel asignado al juego está sin duda llamado a evolucionar ante la importancia creciente otorgada a las llamadas competencias del siglo XXI, que buscan adaptar la educación a un entorno cada vez menos estable.

Sea como fuere, lo lúdico en el aula de idiomas ya no se puede reducirse a la treta, la recompensa o el relleno. Un proceso de transformación iniciado hace varios siglos ha desembocado en la apertura a

nuevos paradigmas, en la adopción de una postura más crítica y más flexible – renuente tanto a la diabolización como a la idealización, e independiente ya de consideraciones religiosas –, en la integración pluridisciplinaria, en la proliferación de materiales efectivamente disponibles para el aula y en una abundante oferta de ideas de aprovechamiento. El universo del juego permanece, pero varía su percepción y, por ende, su utilización y sus resultados. Para capitalizar plenamente el potencial del juego es útil, sin duda, aprender a leer desde una postura activa el entramado de las nociones añejas y contemporáneas.

Referências

- ALLEN, D. **Découvrir l'anglais par le jeu**. Du cours moyen à la cinquième. Paris: Hatier, 1991.
- AQUINO, Santo T. de. **Suma de teología II**. Parte I-II. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 2001.
- ARISTÓTELES. **Ética nicomáquea**. Madrid: Gredos, 1985.
- ASHER, J. J. **Learning another language through actions**. The complete teacher's guide book. California: Sky Oaks Productions, 1977.
- AUGÉ, H. ; BOROT, M. F.; VIELMAS, M. **Jeux pour parler, jeux pour créer**. Paris: CLE international, 1989.
- AUTRET, J. **L'anglais par le jeu**. Paris: Flammarion, 1974.
- BADIA ARMENGOL, D.; VILÀ SANTASUSANNA, M. **Juegos de expresión oral y escrita**. Barcelona: Graó, 1992.
- BARCELÓ, J. Selección de escritos de Erasmo de Rotterdam. **Estudios Públicos**, v. 61, p. 1-46, 1996.
- BESSE, H. **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris: CREDIF - Didier, 1995.
- BESSON, A. M. **20 cartes illustrées pour l'enseignement des langues vivantes**. Paris: Hachette, 1960.
- BOSQUET, G.; BIRD, J.; BACRO, P. **Cartes en main**. Jeux de rôle. Paris: Éditions du collège, 1983.
- BOUCHER, L. **Let's play a game**. An aid to the teaching and learning of English. Londres: Gray, 1956.
- BRAVO-VILLASANTE, C. Los “diálogos escolares” de Juan Luis Vives. **Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada**, n. v, p. 7-11, 2006.
- BROUGÈRE, G. **Jouer/apprendre**. Paris: Economica - Anthropos, 2005.
- BURKE, R. E. **The game of poetics**. Ludic criticism and postmodern fiction. Nova Iorque: Peter Lang, 1994.
- CARAVOLAS, J.-A. **Le point sur l'histoire de l'enseignement des langues**. Anjou (Québec): Centre éducatif et culturel, 1995.
- CARÉ, J.-M.; DEBYSER, F. **Jeu, langage et créativité**. Les jeux dans la classe de français. Paris: Hachette FLE, 1978.
- CARÉ, J.-M.; TALARICO, K. **Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation**. Sèvres: CIEP - BELC, 1995.
- CHAMBERS, G. C. Games for modern language classes. **The Modern Language Journal**, v. 11, n. 2, p. 93-97, 1926.

- COHEN-COUDAR, C.; NEMNI-NATAF, N. **Jeux d'anglais**. Star words. Niveau 1. Paris: Bordas, 1984.
- COHEN-COUDAR, C.; NEMNI-NATAF, N. **Jeux d'anglais**. Star words. Niveau 2. Paris: Bordas, 1985.
- COMENIO, J. A. **Didáctica magna**. México: Porrúa, 1998.
- COMENIO, J. A. **La porte d'or de la langue française**. Autun: Vernier, 1898.
- COMENIO, J. A. **Novissima linguarum methodus**. Paris: Droz, 2005.
- CRAWSHAW, B.; HERBAUX-SCHMIDT, B.; KLAUKE, C.; KLAUKE, R.; SCHMIDT, H. **Let's play games in French**. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1977.
- CRAWSHAW, B.; KLAUKE, C.; KLAUKE, R.; HERBAUX-SCHMIDT, B.; SCHMIDT, H. **Jouez le jeu!** Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1985.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid: Instituto Cervantes, 2019. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/. Acesso em: 5 jul. 2019.
- DAMOISEAU, R. Jeux. In: JANICOT, A.; PRIMAULT, M.; DAMOISEAU, R. (ed.). **Jeux et poèmes pour enfants**. Sèvres: CIEP, 1972, p. 63-117.
- DAVIS, P.; RINVOLUCRI, M. **More grammar games**. Cognitive, affective and movement activities for EFL students. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- DEBYSER, F. **Le tarot des mille et un contes**. Paris: École des loisirs, 1977.
- DUFEU, B. **Sur les chemins d'une pédagogie de l'être: une approche psychodramaturgique de l'apprentissage des langues**. Paris: Psychodramaturgie, 1992.
- DUFEU, B. **Les approches non conventionnelles des langues étrangères**. Paris: Hachette FLE, 1996.
- DUFLO, C. **Le Jeu. De Pascal à Schiller**. Paris: PUF, 1997a.
- DUFLO, C. **Jouer et philosopher**. Paris: PUF, 1997b.
- FERGUSON, R.; COUGHLAN, T.; EGELANDSDAL, K.; GAVED, M.; HERODOTOU, C.; HILLAIRE, G.; JONES, D.; JOWERS, I.; KUKULSKA-HULME, A.; MCANDREW, P.; MISIEJUK, K.; NESS, I. J.; RIENTIES, B.; SCANLON, E.; SHARPLES, M.; WASSON, B.; WELLER, M.; WHITELOCK, D. **Innovating pedagogy 2019**: Open University Innovation Report 7. Milton Keynes: The Open University, 2019. Disponível em: <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2019.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- FRIEDRICH, T.; JAN, von E. **Games cards**. Communicative activities for English language classes. Ismaning (Alemania): Max Hueber, 1997.
- FROËBEL, F. **La educación del hombre**. Biblioteca virtual universal, 2003. Disponível em: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- GRANGER, C. **Play games with English**. Teacher's Resource Book 1. Oxford: Heinemann, 1993a.
- GRANGER, C. **Play games with English**. Teacher's Resource Book 2. Oxford: Heinemann, 1993b.
- GRANGER, C. **Play games with English**. Teacher's Resource Book 3. Oxford: Heinemann, 1995.
- HADFIELD, J. **Elementary communication games**. Harlow: Longman, 1984.
- HADFIELD, J. **Intermediate communication games**. Londres: Nelson English Language Teaching, 1990.

- HADFIELD, J. **Advanced communication games**. Harlow: Longman, 1996.
- HENRIOT, J. **Sous couleur de jouer**. La Métaphore ludique. Paris: José Corti, 1989.
- HILL, L. A.; FIELDEN, R. D. S. **English language teaching games for adult students**. Book 1. Elementary. Londres: Evans Brothers Limited, 1974.
- INSTITUTO CERVANTES. **Marco común europeo de referencia para las lenguas. Enseñanza, aprendizaje, evaluación**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- JULIEN, P. **Activités ludiques**. Paris: CLE International, 1988.
- LEE, W. R. **Language teaching games and contests**. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- LEFEBVRE, L. **Note sur l'enseignement du latin et les jeux en langue latine dans les écoles de Lille au XVI^e siècle**. Nancy: Berger-Levrault et Cie, 1907.
- LENAIN, T. **Pour une critique de la raison ludique**. Paris: Vrin, 1993.
- LOCKE, J. **Some thoughts concerning education**. Nova Iorque: P. F. Collier & Son, 1692.
- LOZANOV, G. **Suggestology and outlines of suggestopedy**. Nova Iorque: Gordon and Breach, 1978.
- MCCALLUM, G. P. **101 word games for students of English as a second or foreign language**. Oxford: Oxford University Press, 1980.
- MEHL, J. M. **Les jeux au royaume de France du XIII^e au début du XVI^e siècle**. Paris: Fayard, 1990.
- MONREAL PÉREZ, J. L. Juan Luis Vives, lengua y lenguaje en el humanismo renacentista. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía**, v. 28, p. 101-133, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5209/rev_ASHF.2011.v28.36281. Acesso em: 5 jul. 2019.
- MONTAIGNE, M. de. **Ensayos de Montaigne**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos-de-montaigne--0/html/>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- PELLINI, C. Características de la educación en el Humanismo. Victorino Feltre y Francisco Rabelais. **Historias y biografías. Historia antigua**. 2017. Disponível em: <https://historiaybiografias.com/la-educacion-humanismo/>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- PLUCHE, A. A. **La mécanique des langues et l'art de les enseigner**. Paris: Veuve Estienne et fils, 1751.
- QUINTILIANO, M. F. **Instituciones oratorias**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/instituciones-oratorias--0/>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- RINVOLUCRI, M. **Grammar games**. Cognitive, affective and drama activities for EFL students. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- RISING, T. C. **English through games**. Londres: Pitman Press, 1943.
- RIXON, S. **How to use games in language teaching**. Hong Kong: MacMillan, 1992.
- SILVA, H. Paradigmas y niveles del juego. In: RAMOS, J. L. (org.). **Juego, educación y cultura**. México: ENAH - Conaculta, 1999, p. 35-52.
- SILVA, H. Soyons sérieux... Et jouons. **Le Français dans le monde**, n. 390, p. 42-43, 2013.

SILVA, H. De la vague communicative à la déferlante actionnelle: 20 ans de jeux en classe de français langue étrangère. In: DEFAYS, J. M.; MEUNIER, D. **Transversalités**. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015. Bruselas: Éditions Modulaires Européennes, 2015a, p. 217-233.

SILVA, H. Quatre pistes d'activités pour la classe de langue au carrefour du jeu et de la technologie. **Interculturel**, n. 19, p. 49-64, 2015b.

SILVA, H. Du Grammairien (1767) à Magic Word (2014). Jeux de lettres et innovation pédagogique dans l'enseignement du français. **Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde**, n. 53, p. 157-176, 2016.

SUSO LÓPEZ, J. Reseña de *Novissima Linguarum Methodus* de Jan Amos Comenius. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 19, n. 2, p. 210-214, 2005.

TAYLOR, M. N. **Classroom games in French**. A source book for teachers. Skokie: National Textbook Company, 1982.

VALLANGE, M. de. **L'Art d'enseigner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent. Dépendance de l'Art d'élever la Jeunesse selon la différence des âges, du sexe & des conditions**. Paris: Antoine Gandouin, 1730.

VALLANGE, M. de. **L'Art d'élever les jeunes princes dez le berceau, selon les principes de la Physique, de la Morale, de la Politique et de la Religion**. Paris: Antoine Gandouin, 1732.

VIVES, J. L. **Diálogos**. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1940.

WEISS, F. **Jeux et activités communicatives dans la classe de langue**. Paris: Hachette, 1983.

WRIGHT, A.; BETTERIDGE, D.; BUCKBY, M. **Games for language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.